



As Atividades de Enriquecimento Curricular na voz dos alunos.
Um estudo exploratório com alunos do 4.º ano.

Anabela de Jesus Oliveira Faria da Costa

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela de Jesus Oliveira Faria da Costa

As Atividades de Enriquecimento Curricular
na voz dos alunos.
Um estudo exploratório com alunos do 4.º ano.

outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela de Jesus Oliveira Faria da Costa

**As Atividades de Enriquecimento Curricular
na voz dos alunos.
Um estudo exploratório com alunos do 4º ano.**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desaparede...
A vida compra e vende
A perdição,
Alheado e feliz,
Brinca no mundo da imaginação,
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e a correr,
Desafronta
O adulto que hás-de ser!
Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Assunção Flores, minha orientadora que, ao longo deste processo, soube ouvir-me, incentivar-me e respeitar o meu ritmo.

À Cidália Teixeira, que gentilmente me cedeu a sua tese de doutoramento para orientação.

Às minhas colegas de profissão com quem me cruzei e de modo particular às que me acompanharam nesta jornada e que com o seu apoio e exemplo me fizeram crescer na profissão.

A Ruben Alves, a Christopher Day e a todos os que, com os seus livros, transformaram a minha prática docente.

Aos alunos que partilharam este projeto e que me permitiram ouvir a sua voz e a todos que, ao longo dos 27 anos de trabalho, me permitiram realizar sonhos e continuar a sonhar.

À minha família que me apoiou e que, durante este percurso, esteve parcialmente privada do meu convívio.

Aos meus filhos, a quem amo incondicionalmente, para que este percurso seja exemplo de persistência e perseverança.

Pois eu gosto de crianças!
Já fui criança também
Não me lembro de ter sido;
Mas só ver reproduzido
O que fui sabe-me bem.

É como se de repente
A minha imagem mudasse
No cristal de uma nascente.
E tudo o que sou voltasse
À pureza da semente.

Miguel Torga

RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para um maior conhecimento da realidade das escolas do 1º Ciclo, nomeadamente no que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular (AEC) na voz dos alunos. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa - interpretativa, incidindo sobre as perceções dos alunos do 1º ciclo sobre a escola, os professores e as AEC.

O movimento da voz dos alunos constituiu-se como suporte teórico deste estudo que incidiu na análise de produções escritas e de desenhos dos alunos sobre os temas “se eu fosse professor”, “a escola” e “as actividades de enriquecimento curricular”.

Conhecer as opiniões dos destinatários sobre os espaços que frequentam, e onde passam a maior parte do dia, sobre os atores com quem se cruzam e sobre as AEC foi o objectivo central deste estudo, pois partilhamos a opinião de que a auscultação da voz dos discentes traz benefícios tanto para a escola como para os professores.

Participaram neste estudo dezanove alunos do 4º ano de escolaridade, de uma escola inserida num meio rural mas com um nível elevado de industrialização, atravessando, no entanto, um momento de aumento de desemprego. Os dados foram recolhidos entre Março e Maio de 2011.

Os resultados confirmam o contributo que a auscultação dos discentes pode trazer para a melhoria das escolas e das relações pedagógicas e indiciam uma visão positiva da escola, dos professores e das actividades de enriquecimento curricular, considerando que as interações entre pares e com os professores e o sucesso nas realizações são determinantes na sua visão da escola. Os discentes dividem os professores em categorias antagónicas, os “bons” e os “maus” professores, atribuindo características a cada uma delas, valorizando a exigência e refutando a permissividade excessiva. Como metodologia de trabalho, preferem o trabalho de grupo ou o trabalho de pares. Relativamente às AEC, os discentes gostam de participar, valorizam a componente lúdica, que reputam de interessantes, divertidas e importantes para o seu futuro, considerando ainda o tempo de permanência na escola adequado. Os participantes indicam ainda algumas sugestões de mudança especialmente ao nível dos espaços físicos e dos “recreios”, reclamando mais tempo e mais condições para brincar livremente.

ABSTRACT

The present study aims to contribute to a better understanding of the reality of the 1st cycle schools, particularly with regard to students' voice within the extracurricular activities. It is an exploratory study of qualitative and interpretive nature, focusing on students' perceptions about the 1st cycle to school, about teachers and about the extracurricular activities (EA).

The movement of the students' voice was the theoretical support of this study which focused on the analysis of drawings and narratives of students on the topics "if I were a teacher," "school" and "extracurricular activities."

The views of the pupils on the places where they spend most of the day, on the actors with whom they interact and the EA was the central objective of this study, because we share the belief that listening to the voice of pupils brings benefits to both the school and the teachers.

Nineteen pupils participated in the study of the 4th grade, a school set in a rural environment but with a high level of industrialization, however, going through a time of rising unemployment. Data were collected between March and May 2011. The results confirm that the contribution of listening to students can bring improvement at schools and educational interactions, indicating a positive view of school, teachers and EA. The interactions amongst peers and with teachers and their success are decisive in their vision of the school. Pupils identified "good" and "bad" teachers assigning characteristics to each category, valuing issues such as being demanding and refuting the excessive permissiveness. The methodology of work that they prefer is group work or work in pairs. As far as the E.A. are concerned, the pupils value the entertainment component, identifying them as interesting, fun and important for their future, and considering the time they stay at school appropriate. Participants also indicated some suggestions for improvement especially at the level of physical spaces and the "free time", calling for more time and opportunities to play freely.

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS	11
LISTA DE ANEXOS.....	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	18
1.1 A Voz dos Alunos.....	19
1.2 Da génese da voz dos alunos a uma nova perspetiva	20
1.3 A voz dos alunos e a pedagogia	22
1.3.1 Vantagens da auscultação dos alunos.....	25
1.4. Escola a Tempo Inteiro e Atividades de Enriquecimento Curricular .27	
1.4.1. Currículo e Enriquecimento Curricular	28
1.4.2. Hiperescolarização, flexibilização dos horários e ludicidade	31
CAPÍTULO II.....	34
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	34
2.1. Natureza do estudo e problemática da investigação	35
2.1.1. Paradigmas de investigação.....	35
2.1.2. Abordagem qualitativa	37
2.2. Questões e objetivos da investigação	39
2.3. Caracterização do contexto e dos participantes	41
2.3.1 Caracterização do contexto	41
2.3.2. Caracterização dos participantes.....	43
2.4.Técnicas e procedimentos de recolha de dados	43
2.5. Técnicas e procedimentos de análise de dados	46
2.5.1. Análise de conteúdo.....	46
2.6. A ética na investigação	53

2.7. Limitações do estudo	54
CAPÍTULO III	55
ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55
3.1.1 Tipos de professores: bons e maus.....	57
3.1.2 Características da profissão docente	58
3.1.3 Qualidades que mais valorizam nos professores	59
3.2. Visão dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem	62
3.2.1. Desenvolvimento do processo	64
3.2.2 Preocupações mais recorrentes	66
3.3. Análise das ilustrações	66
3.3.1. A imagem do professor	67
3.3.2. O papel do aluno.....	68
3.3.3. Métodos de trabalho.....	68
3.4. Visão dos alunos sobre a escola	70
3.4.1 “O que gosto mais na escola...”	70
3.4.2. Aprendo melhor quando.....	72
3.4.3 O que gosto menos na escola	74
3.4.4.Se eu pudesse mudava.....	77
3.5. A visão dos alunos sobre as AEC	80
3.5.1 Razões para a frequência das AEC	80
3.5.3. As AEC menos valorizadas.....	85
3.5.4. As AEC e as áreas curriculares.....	87
3.5.5. Tempo de permanência na escola	89
3.5.6. Sugestões de Melhoria nas AEC	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	102

ANEXOS	104
Anexo I – Guião das narrativas “Se eu fosse professor”	105
Anexo II – Questionário sobre a escola	106
Anexo III – Questionário sobre as AEC.....	107
Anexo IV – Exemplos das recolhas de dados.....	108
Anexo V – Carta aos pais.....	114
Anexo VI – Protocolo de investigação	115
Anexo VII – Matriz de análise categorial “Se eu fosse professor”	116
Anexo VIII – Matriz de análise categorial sobre a escola	122
Anexo IX – Matriz de análise categorial sobre as AEC.....	127

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Paradigma Positivista e Paradigma Hermenêutico

Quadro 2 - Quadro relativo às dimensões “ visão dos alunos sobre a profissão docente e sobre o processo ensino aprendizagem.”

Quadro 3 – Grelha de análise das ilustrações

Quadro 4 – Análise dos dados relativos à 2ª recolha “ Visão dos alunos sobre a escola”

Quadro 5 - Quadro relativo à dimensão “ Visão dos alunos sobre a AEC

Quadro 6 - Registo das áreas preferidas para lecionar

Quadro 7 - Quadro síntese da análise das ilustrações

Quadro 8 – Síntese dos factores que potenciam a aprendizagem

Quadro 9 - Factores desmotivadores

Quadro 10 - Sugestões de mudança na escola

Quadro 11 - Razões da frequência das AEC

Quadro 12 - Actividades preferidas

Quadro 13 - Quadro síntese das AEC menos preferidas

Quadro 14- Áreas curriculares e as AEC

Quadro 15- Tempo de permanência na escola

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Guião das narrativas “ Se, eu fosse professor”

Anexo II – Questionário sobre a escola

Anexo III – Questionário sobre as AEC

Anexo IV – Exemplos das recolhas de dados

Anexo V – Carta aos pais

Anexo VI – Protocolo de investigação

Anexo VII – Matriz de análise categorial “Se eu fosse professor”

Anexo VIII – Matriz de análise categorial sobre a escola

Anexo IX – Matriz de análise categorial sobre as AEC

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções dos alunos do 1º ciclo sobre a escola, os professores e as Atividades de Enriquecimento Curricular.

No atual momento, em que a escola sofre grandes alterações, especialmente ao nível do 1º Ciclo com a introdução da “escola a tempo inteiro” surgem novas áreas designadas “de enriquecimento curricular” e novos atores. Neste contexto, surgem novas exigências e novos desafios tanto para os docentes como para os discentes, assistindo-se a uma mudança radical na vida das escolas do 1º ciclo, das famílias e fundamentalmente das crianças. Neste contexto de mudança, auscultar e conhecer o pensamento dos alunos sobre esta “nova escola” é o que nos propomos fazer neste trabalho.

O prolongamento do horário de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro” é, para a maioria das famílias, uma medida que se reveste de grande importância. No entanto, numa altura em que a escola ocupa quase todo o tempo das crianças, enquanto os Encarregados de Educação se encontram nos seus empregos, o problema pode estar no tipo de atividades de enriquecimento curricular que são oferecidas às crianças.

Esta medida traz “conforto” aos pais, que assim encontram uma solução gratuita para “deixarem” os filhos em segurança enquanto trabalham. Coloca, no entanto, aos professores novos desafios, quer ao nível da articulação e da integração curricular, quer ao nível das estratégias de motivação, implicando um acréscimo de criatividade para encontrar novas estratégias que possibilitem manter o interesse e o empenho dos alunos, num tempo de permanência na escola cada vez mais expandido.

Aos alunos é exigido um maior tempo de permanência na escola para acompanhar os horários dos pais e ainda um aumento de concentração, memorização e de adaptação a diferentes metodologias e “personalidades”.

A maior parte das vezes, estas atividades decorrem dentro da sala de aula e apesar de, na lei, se privilegiar o carácter lúdico das AEC a realidade é bastante diferente.

As transformações ocorridas na sociedade nos últimos anos obrigaram a reformas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, exigindo uma resposta imediata dos docentes às exigências cada vez mais crescentes da educação (Flores, 2003). Ser professor, hoje, implica mudar a maneira de olhar para o ensino e para os alunos, pois só assim será possível a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da escola.

Face às recentes alterações introduzidas nas escolas do 1º ciclo com a implementação do programa Escola a Tempo Inteiro, dentro do qual se integram as Atividades de Enriquecimento Curricular, pretendemos conhecer a opinião dos discentes sobre as mesmas. A abrangência do tema e as ramificações que com ele se estabelecem levaram-nos a alargar o nosso estudo às perceções dos alunos sobre a escola e sobre os professores, pois, como provam os estudos realizados por Estrela (1994), Amado (2001) Fletcher (2005), e Teixeira (2010) entre outros, o contributo que a audição da voz dos alunos traz à escola e à melhoria do processo é enorme se a levarmos em consideração.

Tendo em consideração os estudos referidos, privilegiamos a audição da voz dos alunos, o que de certa forma nos conduziu à realização de um estudo exploratório de natureza qualitativa interpretativa. A recolha de dados foi realizada a partir das produções escritas e de desenhos dos dezanove alunos de uma turma do 4º ano, tendo como propósito os seguintes objetivos:

- Compreender a importância e eficácia destas atividades na perspetiva dos alunos;
- Identificar fatores de motivação e/ou desmotivação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir dos seus pontos de vista;
- Identificar as representações dos alunos sobre os professores;
- Identificar as características que os alunos associam à profissão e que valorizam nos professores;
- Conhecer as atividades preferidas dos alunos e as razões dessa preferência;
- Conhecer o pensamento dos alunos sobre o tempo de permanência na escola;
- Identificar nos relatos dos alunos fatores que contribuam para melhorar a escola;

Como professora do 1º ciclo e exercendo ainda, há vários anos, as funções de Coordenadora de Estabelecimento, a autora preocupa-se com esta realidade e com as alterações que surgiram com a implementação desta medida, especialmente no que diz respeito aos alunos. Esta preocupação serviu de base para a realização deste estudo exploratório de natureza qualitativa, onde pretendemos escutar a “voz dos alunos”, analisando os seus desenhos e as suas produções escritas, com o intuito de perceber o que pensam as crianças sobre a escola, os professores e as Atividades de Enriquecimento Curricular.

A estes dois fatores alia-se um terceiro relacionado com a necessidade que sentimos de investir no desenvolvimento profissional e pessoal. Ao realizar um estudo sobre esta temática pretendemos melhorar a nossa atuação pedagógica e científica, pois a mesma reflete-se na nossa prática pedagógica e, apesar dos anos de experiência acumulados, consideramos que ele constitui uma “lufada de ar fresco”.

Este trabalho está organizado em três capítulos, para além da introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo, fazemos uma abordagem dos aspetos relacionados com a fundamentação teórica, fazendo uma resenha dos temas relacionados com a voz dos alunos, com o currículo do 1º Ciclo e ainda com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular. No domínio da voz dos alunos fazemos uma breve análise à etimologia da palavra aluno e ao movimento da voz dos alunos. A Convenção das Nações Unidas teve um papel relevante na projeção da voz das crianças conferindo-lhes direitos de participação e de livre expressão. Apesar de se sentirem mudanças na forma de encarar as crianças e os alunos, estas refletem-se mais ao nível pedagógico nas interações da sala de aula. Ao nível das organizações e das políticas educativas, os alunos continuam a ser pouco escutados, apesar das investigações realizadas provarem que a auscultação dos alunos, tornando-os participantes no processo, traz vantagens na melhoria do processo educativo. Realizamos ainda, para um melhor entendimento da problemática em estudo, uma breve sinopse sobre o Currículo do 1º CEB, destacando os seus objetivos gerais, as disciplinas e carga horária que o compõem. Finalizamos o capítulo com uma abordagem às Atividades de Enriquecimento Curricular, realçando as características que as enformam, mas principalmente as alterações que trouxeram e continuam a trazer para a vida das escolas e, em especial, para a vida dos alunos.

No segundo capítulo, abordamos aspetos relacionados com as questões metodológicas, começando por tecer algumas considerações relacionadas com a exequibilidade do nosso estudo, seguindo-se a apresentação da problemática da investigação e as questões que a nortearam. De seguida, apresentamos uma breve caracterização dos participantes e da escola onde decorreu o nosso estudo. São ainda mencionados as técnicas de recolha de dados e os procedimentos utilizados na análise, referindo-se ainda o processo que levou à definição e enunciação das dimensões e das categorias. Finalizamos o capítulo com a indicação dos procedimentos éticos adotados e com a indicação das limitações do estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir da auscultação da voz dos alunos em três momentos distintos. Da análise dos dados emergiram quatro categorias, que passamos a elencar: Visão dos alunos sobre os professores; Visão dos alunos sobre o processo de ensino - aprendizagem; Visão dos alunos sobre a escola; e Visão dos alunos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular. A primeira recolha, realizada a partir da análise das composições e desenhos dos alunos sobre o tema “se eu fosse professor” possibilitou a criação de duas categorias distintas mas, como todos os aspetos da escola, interligadas. A primeira categoria relaciona-se com a visão dos alunos sobre os professores e a segunda com a visão dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem. A segunda e terceira recolha, realizadas a partir de “questionários” com questões abertas, possibilitaram a emergência de duas novas dimensões, uma assente na visão dos alunos sobre a escola e outra sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Finalizamos com as considerações gerais relativas ao nosso estudo, identificando ainda questões para futuras investigações.

Este trabalho contém ainda um conjunto de anexos que complementam os dados contidos no corpo do texto.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Neste primeiro capítulo, fazemos uma abordagem à auscultação de vozes, dimensão cada vez mais utilizada em investigação, especialmente em estudos de natureza qualitativa, no caso concreto a auscultação da voz dos alunos do 1º ciclo. Abordamos ainda aspetos relacionados com a implementação de medidas como a Escola a Tempo Inteiro, mais concretamente a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular.

1.1 A Voz dos Alunos

Atualmente, existe um grande consenso sobre a importância de escutar a voz dos alunos, uma vez que os mesmos são o centro, “o alvo, o tesouro e o resultado” do processo educativo. A investigação realizada neste domínio tem revelado as vantagens que a escola, os professores e o sistema educativo podem colher se atenderem aos “desafios” colocados pelo “saber pedagógico” do aluno (Fletcher, 2005; Rudduck e Flutter, 2004; Erickson, 1992; Teixeira, 2010). Apesar dos estudos realizados, cujas conclusões apontaram as vantagens desta audição, a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo, como refere Amado (2007). O mesmo autor defende que ouvir a voz do aluno “contém um enorme potencial para a compreensão da vida nas escolas e para a transformação das práticas educativas, combinando a eficácia na aprendizagem e a humanização na relação professor aluno” (Amado, 2007: 117).

Deste modo reina já um grande consenso relativamente à necessidade de ouvir as crianças, não só porque é um direito que lhes assiste, mas porque essa auscultação traz vantagens na melhoria das instituições, promovendo ainda a cidadania e a inclusão. Como refere Abramowicz (2003:16), “a história da criança e da infância sempre foi construída sobre a criança e não com a criança na medida em que ela não tem uma fala considerada legítima na ordem discursiva”. Com efeito, durante muito tempo, a criança é vista como infantil, sendo infantilizada, destituída de razão e de uma cultura própria. As informações relativas às crianças resultam das informações recolhidas a partir da auscultação dos adultos que com elas convivem ou que são vistos como os seus legítimos representantes, sofrendo assim de um viés “adultocêntrico” (Sarmiento, 2003).

As culturas da infância são um conceito que Sarmiento define como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmiento, 2006: 3-4).

Durante muito tempo as crianças, apesar de presentes, não eram escutadas, permanecendo invisíveis. Como sustentam Ferreira e Sarmiento (2008:66-67), “apesar de as crianças existirem e estarem presentes o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, a família e a escola tem sido estudado com a sua inclusão mínima, permanecendo as crianças quase invisíveis e desconhecidas”.

No entanto, esta ideia de encarar a criança como um ser competente capaz de emitir opiniões e de participar na construção dos espaços que lhe dizem diretamente respeito ainda não foi apropriada pelas pessoas comuns nem pelo pensamento pedagógico em geral. A voz da criança continua ausente ou pouco presente no dia-a-dia das escolas e na tomada de decisões sobre os espaços, o currículo e todas as alterações que vão surgindo no sistema educativo.

Torna-se necessário redimensionar as perspetivas e perscrutar os protagonistas, pois, como sugerem Rudduck e Flutter (2000:75), “temos de olhar para as escolas a partir da perspetiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência encarando os alunos como participantes ativos”.

Como ainda reconhecem Pacheco e Paraskeva (2000:13), “os decisores políticos tendem a apoiar-se em quadros normativos complexos (...) menosprezando outras abordagens alternativas, por exemplo ouvir e atuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca das aprendizagens”. Rudduck e Flutter (2004) reiteram esta ideia ao defender uma viragem curricular atenta à vida e à aprendizagem dos alunos, às suas experiências e às suas preocupações, uma viragem onde o aluno seja considerado como participante, tendo um papel ativo nas decisões que lhe dizem diretamente respeito.

1.2 Da génese da voz dos alunos a uma nova perspetiva

Durante muito tempo a criança foi vista como um ser sem opinião, um ser sem voz, um *infans*, sendo encarado como um mero recipiente para as palavras do adulto, do mestre (Teixeira, 2010). Como refere Oliveira-Formosinho, “por longo tempo perduraram visões da criança como *infans*, ser que não fala, postulando sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes “papel em branco”, o que impunha projetos educativos em que a criança era objeto do controle dos adultos, em ações predominantes de assistência” (Oliveira-Formosinho, 2008: 13).

Esta concepção da criança, como ser que não fala, surge ligada ao significado da própria palavra *infante*, expressando desta forma o pensamento dominante. O mesmo acontece quando analisamos o sentido etimológico da palavra aluno. Derivando do latim, do vocábulo *alumnus* que precede do verbo *alere* que, por sua vez, significa alimentar, nutrir, neste sentido aluno será alguém que é alimentado por outrem e que deve continuar a sê-lo, é um ser naturalmente carente de algo cuja posse é considerada benéfica (Gimeno, 2003).

A mudança nesta forma de encarar a criança não é recente, ela surge já com os pedagogos do século XIX e início do século XX, dos quais se destaca Dewey. Na opinião destes pedagogos, a criança é vista como um ser participante (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Esta alteração na forma de ver a criança assenta fundamentalmente na mudança de paradigma pedagógico, passando-se de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa ou construtivista. Um dos contributos fundamentais para a mudança na forma de encarar a criança, enquanto ser participante, foi a Convenção sobre os Direitos das Crianças, organizada em 1989 pela Organização das Nações Unidas, onde se contempla o direito da criança à participação na vida familiar e social e à liberdade de expressão.

Estes direitos aparecem plasmados nos artigos 5º, 12º e 13º da referida Convenção onde se refere que:

Artigo 5º

Os Estados partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais, ou onde for o caso, dos membros da família ampliada ou de comunidade, conforme determinam os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação de acordo com a evolução da sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente convenção.

Artigo 12º

1º Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as da criança de acordo com a sua idade e maturidade.

2º Para este fim é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais que lhe respeitem seja através de representantes ou de

organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras do processo de legislação nacional.

Artigo 13º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, de receber e expandir informações e ideias de toda a espécie sem considerações de fronteiras sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Estes três artigos em conjugação afirmam o direito das crianças a receberem ajuda, encorajamento e apreço na assunção de decisões por si próprias de acordo com a sua vontade e a sua capacidade. É ainda definido o papel ativo das crianças na participação nos processos de tomada de decisões que afetam a sua vida e o seu direito a expressar as suas opiniões. O artigo 12º contempla não só o facto de as crianças terem direito a emitir as suas opiniões, mas também que as mesmas sejam tidas em consideração pelos adultos.

Conhecendo a realidade do 1º ciclo, consideramos que, de uma forma geral, a nível pedagógico, a opinião das crianças é tida em conta, quer na escolha de temas para projetos a desenvolver, quer na planificação e organização das atividades. É com frequência que ouvimos os professores referirem que alteraram a planificação para irem ao encontro dos interesses dos seus alunos. Embora acontecendo na prática e ao nível da interação pedagógica, consideramos que a auscultação das crianças ainda não se faz de forma sistematizada e em espaços e tempos próprios.

No entanto, os benefícios que os professores colhem com esta audição são consideráveis. Entre outros autores, Rudduck e Flutter (2003:152) referem “uma melhor perceção das capacidades dos alunos, a capacidade para verem o familiar a partir de diferentes ângulos, facilidade em mudar de pensamento e de prática em função daquelas perceções, um renovado sentimento de prazer no ensino e um processo prático de aperfeiçoamento”.

1.3 A voz dos alunos e a pedagogia

As transformações ocorridas na sociedade, nos últimos anos, obrigaram a reformas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, exigindo uma resposta imediata dos docentes às exigências cada vez mais crescentes da educação (Flores,

2003). Ser professor hoje implica mudar a maneira de olhar para o ensino e para os alunos, pois só assim será possível a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da escola.

Oliveira-Formosinho (2007) reforça esta ideia ao afirmar que, face a modos pedagógicos essencialmente transmissivos, sem direito à participação dos discentes, reclama-se, há muito tempo, uma pedagogia da participação que reconhece a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz e transforma a ação pedagógica numa atividade partilhada.

A pedagogia baseada em práticas transmissivas que recorrem sobretudo à memorização não estimulam o sujeito epistémico capaz de construir conhecimento mediado pela cultura e sendo certo que, ao nível do discurso académico e político, estas práticas parecem cada vez menos presentes, ao nível da prática tal não acontece.

A pedagogia da participação vê a criança, o aluno, de uma forma distinta, já não como mero recetáculo do saber do mestre, mas como um ator envolvido no processo. Nesta perspetiva, a voz e as produções das crianças são valorizadas, a criança é vista como um ser que é competente, dotado de uma cultura própria e sensível aos diferentes contextos educativos. Para Oliveira-Formosinho (2008;7), “a pedagogia da participação concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saber e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade”. Dispor de agência é aqui entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade ativa que intervém no curso dos acontecimentos à sua volta (Barnes, 2000).

Dar voz significa sempre correr o risco de se pôr em causa concepções e práticas instituídas e até então inquestionáveis, gerando, no entanto, novos desafios. Dar voz implica ainda a habilidade de saber aproveitar o potencial de aprender a sentir diferentes pontos de vista, possibilitando um salto em frente na emergência de uma nova cultura, uma cultura de aprendizagem, de participação, de cidadania e de democracia. Este processo implica ainda a necessidade de questionamento sobre quem está “dentro” e quem está “fora” do processo e ainda sobre quem fica de “fora” estando dentro.

A pedagogia participativa tem a ver com o reconhecimento da importância da participação de cada um, num todo que constitui a vida das escolas, e com o modo de envolvimento de todos os atores nas decisões e nas mudanças. Na medida em que cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, aumenta o grau de

empenhamento e de investimento naquela que considera a sua escola. Os alunos podem e devem ser aliados neste processo de melhoria da escola.

A voz dos alunos é ouvida em ambientes pedagógicos concretos e as motivações para apreender os seus pontos de vista e o uso que se possa fazer dessa escuta dependem das perspetivas que os adultos que aí trabalham têm acerca da criança e do seu papel como educadores e ainda do projeto educativo aí desenvolvido. Na verdade, como salientam Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), ao longo do último século, nos contextos pedagógicos, a recriação da imagem do aluno como participante tem constituído um desafio constante.

Nos últimos anos, vários projetos de investigação realizados tanto em Portugal como noutros países, especialmente em Inglaterra, Amado (2001), Lespagnol (2005), Sarmento (2001 e 2007) e Rudduck e Flutter (2004 e 2003) vieram revelar que “ouvir” a voz dos alunos é, de facto, uma condição fundamental na construção de uma escola democrática e na promoção da educação para a cidadania. Amado (2007:125) considera que “a voz do aluno contém um enorme potencial para a compreensão da vida das escolas e para a transformação das práticas educativas combinando a eficácia na aprendizagem e a humanização na relação professor aluno”.

Nas palavras de Sarmento (2002), conhecer as crianças é decisivo para a revelação da sociedade como um todo, nas suas contradições e complexidade. Auscultar as crianças, dar-lhes voz, fazer com que a sua voz seja ouvida e aceite como um dos atores na escola em especial e na sociedade em geral é “condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa” (Sarmento, 2002:19).

Esta forma de encarar a criança aluno

“...revoluciona a pedagogia e, consequentemente, a própria conceção de aluno. Ele deixa de ser o objeto passa a ser concebido como um sujeito que enquanto criança e jovem: transporta em si a cultura de origem e o modo específico, geracional de assumir e representar (as culturas de infância): tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia de aluno como mero “recipiente” de informação sente e quer ser feliz, como toda a gente, isto é, tem sentimentos e emoções que dão ou tiram sentido à sua vida; e, mais do que tudo isso tem direito a emitir opinião, a ter iniciativas e a intervir no que à sua vida, dentro e fora da escola, diz respeito” (Amado, 2007:119).

Os alunos passam a ser encarados de uma nova forma, não só como “seres futuros”, mas como “seres atuais” (Canário, 2005:145).

Existindo atualmente um grande consenso sobre a importância de escutar a voz dos alunos, uma vez que os mesmos são o centro, “o alvo, o tesouro e o resultado “do

processo educativo”, a opinião discente não é tida em consideração na tomada de decisões, mantendo-se ignorada nas reformas do sistema educativo (Amado, 2007).

Apesar de se terem realizado em Portugal investigações assentes na voz do aluno (Santiago, 1991; Amado, 2001; e 2007; Carvalho, 2007; Marques, 2008; Estribio, 2010; Teixeira, 2010; Oliveira e Formosinho, 2008) não “existem em Portugal trabalhos de investigação académica que atuem de forma sistemática e periódica nas escolas” (Teixeira, 2010:67).

A investigação realizada neste domínio tem revelado as vantagens que a escola, o professor e o sistema educativo podem colher se atenderem aos “desafios” colocados pelo “saber pedagógico do aluno” (Fletcher 2005; Rudduck e Flutter 2004; Erickson, 1992).

1.3.1 Vantagens da auscultação dos alunos

Ouvir a voz das crianças no interior das instituições que a elas se destinam não constitui só um princípio metodológico mas “uma condição política através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (Ferreira e Sarmiento, 2008: 72).

Os estudos realizados provam que a consulta aos alunos transforma a sala de aula num espaço onde o ensino e a aprendizagem se tornam não só mais agradáveis e efetivos, mas também um espaço onde professores e alunos colaboram mutuamente (Day, 2001).

“Ser escutado consiste num direito da pessoa e pode considerar-se um dos pilares da sociedade democrática e justa” (Amado, 2007:123). O mesmo autor considera ainda que ser escutado é o “fundamento de uma escola que prima pela democracia e pela justiça nas relações que se verificam no seu interior muito especialmente entre professores e alunos” (Amado, 2007:123).

A audição das vozes dos alunos pode ajudar os docentes a perceber como o ensino e a aprendizagem são vividos pelos estudantes, permitindo redirecionar as suas práticas e, deste modo, melhorar o processo. A audição dos alunos permite ainda aos professores reforçar a ideia sobre quem são os alunos dominantes / influentes na turma (Teixeira, 2010).

Ouvir os alunos é também uma forma de contribuir para a sua segurança emocional criando um clima de coesão e de confiança que beneficia a aquisição de

conhecimentos e contribui para a melhoria da prática pedagógica e das interações, e, de uma forma geral de todo o ambiente educativo: “em todos os graus de ensino advogamos ser importante escutar atentamente os estudantes...tornando-os agentes ativos no processo desde o início” (Marujo e Neto, 2004: 51).

Fletcher (2005) refere que os alunos ambicionam escolas onde predominem relações sólidas e positivas entre eles e entre os seus professores, anseiam ainda por um ensino onde os métodos sejam mais variados e criativos e onde predominem ambientes mais ativos e participativos.

Flutter e Rudduck (2004: 21), a partir dos estudos realizados, salientam as várias potencialidades da auscultação da voz dos alunos referindo os seguintes:

- “- Oferece aos professores *feedback* que ajuda a melhorar o seu trabalho;
- Pode ajudar a melhorar a qualidade das relações professor - aluno;
- Permite aos professores identificar problemas que dificultam a progressão dos alunos;
- Ajuda a criar um ambiente de maior colaboração na sala de aula;
- Pode ser usada para desenvolver novas ideias e para melhorar o ensino e a aprendizagem.”

Teixeira (2010:72) cita Urquhart para afirmar que “a voz do aluno ajuda não só a revitalizar um diálogo entre professores e alunos sobre a , mas também, oferece aos professores e outros atores educativos uma alternativa prática à burocracia que invade a escola”.

Também Rudduck e Flutter (2007) reforçam a ideia de que ouvir a voz dos alunos pode ser um catalisador para a mudança, ao encorajar os docentes a explorar e a refletir sobre o que acontece dentro da sala de aula.

“Os dados dos vários projetos em que trabalhamos sugerem que ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o ensino e a aprendizagem e a escolarização permite aos professores olhar para as coisas através da perspetiva do aluno – e o mundo da escola pode parecer muito diferente desse ângulo. Estar preparado – e apto a ver o familiar de forma diferente e contemplar abordagens, papéis e práticas alternativas – é o primeiro passo para a mudança fundamental nas salas de aula e nas escolas. “ (Rudduck & Flutter; 2003: 141).

Chisthopher Day corrobora a ideia da importância que o conhecimento dos alunos pode ter na melhoria das interações pedagógicas, acrescentando “que os

professores que se preocupam e conhecem os seus alunos criam relacionamentos que melhoram o processo de aprendizagem” (Day, 2004: 37).

Rematamos com as palavras de Sarmento que refere:

“Firmar a educação no desvelamento e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessas tarefas de que são protagonistas, pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a **casa das crianças** reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem pela ação cultural em seres dotados de direitos de participação cidadã no espaço coletivo” (Sarmento, 2003:16).

1.4. Escola a Tempo Inteiro e Atividades de Enriquecimento Curricular

Apesar deste estudo não se focalizar na Escola a Tempo Inteiro, ou na avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), mas nas perceções dos alunos sobre as mesmas, consideramos importante refletir e clarificar estes conceitos para possibilitar um melhor enquadramento do mesmo..

As Atividades de Enriquecimento Curricular fazem parte de um conjunto de medidas designadas na sua globalidade como Escola a Tempo Inteiro, cujo objetivo central é possibilitar a permanência dos alunos do 1º ciclo na escola, durante o tempo em que os pais se encontram nos seus empregos. Esta medida que traz “conforto” aos pais, que, assim, encontram uma solução gratuita para “deixarem” os filhos em segurança enquanto trabalham, colocando aos professores novos desafios quer ao nível da articulação e da integração curricular, quer ao nível das estratégias de motivação, implicando um acréscimo de criatividade para encontrar novas estratégias que possibilitem manter o interesse e o empenho dos alunos num tempo de permanência na escola, agora alargado.

Simultaneamente, e como o próprio nome indica, pretende-se o “enriquecimento” do currículo deste nível de ensino, com atividades que supostamente não faziam parte desse currículo, possibilitando desta forma o “acesso” a todas as crianças a atividades que até então estariam reservadas só a quem as podia pagar. É esta ideia de democratização e de apoio à família que leva autores como Sarmento (2010) a considerar a implementação desta medida como uma ideia “generosa”.

A sociedade portuguesa tem sofrido profundas e cada vez mais rápidas transformações, nomeadamente o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, o que leva a que as crianças sejam institucionalizadas cada vez mais cedo.

Estas alterações, que a sociedade e a família têm sofrido nos últimos anos, levam os governos a tomar medidas de proteção das crianças e da família conferindo à escola novas responsabilidades e novas exigências.

É no âmbito destas políticas que o Ministério da Educação lança no ano de 2005/2006 um conjunto de medidas designadas na sua globalidade por Escola a Tempo Inteiro. É dentro deste conjunto de medidas que surgem as designadas Atividades de Enriquecimento Curricular, tema central do presente estudo.

Na fundamentação deste programa considera-se que diversos estudos internacionais têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses, pretendendo-se responder à necessidade de melhorar os resultados escolares, proporcionando a todos os alunos idênticas oportunidades de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI).

O conceito de ETI não é um conceito novo, associa-se na atualidade a um conjunto de medidas e de condições que possibilitam a permanência dos alunos na escola pública todo o tempo escolar. O tempo escolar passa, assim, a dividir-se em atividades letivas (5 horas diárias) e Atividades de Enriquecimento Curricular (2 horas diárias).

1.4.1. Currículo e Enriquecimento Curricular

Com o intuito de enquadrar e compreender o surgimento das AEC, urge introduzir uma breve referência à noção de currículo, abordando ainda aspetos relacionados com a especificidade do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico.

Curriculum é um conceito polissémico, com definições mais ou menos abrangentes, mas cujo significado tem sofrido algumas alterações nos últimos anos (Pacheco, 2010).

Ivor Goodson (1995) afirma que a palavra currículo deriva da palavra latina *currere*, significando correr, curso ou ainda carro de corrida. Como refere Pacheco,

“O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada trajetória, percurso a seguir e encerra por isso duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção ou totalidade de estudos”(Pacheco, 1996: 15-16).

Esta definição de currículo tem sido progressivamente alargada, passando a englobar não só o currículo prescrito (o que é determinado pelo poder central) como o currículo oculto (o que não estando programado ocorre nas interações entre pares, entre professores e alunos etc.), levando autores como Moreira a considerar que “da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenómeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo” (Moreira, 2000: 75).

Também Gimeno menciona a esta visão alargada de currículo referindo:

”Uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre no seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implementar” (Gimeno, 1995:27).

Após estas considerações, relativas à definição de currículo, torna-se essencial focalizar a nossa atenção no currículo prescrito para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) no que se refere aos seus princípios básicos, objetivos gerais e estrutura curricular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, assinalando, no artigo 7º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral, universal, alargada (9 anos) e homogénea, porque não estabelece vias diferenciadoras nem opções prematuras suscetíveis de criar discriminação.” (Ministério da Educação, 2004:11)

Os objetivos gerais do Ensino Básico são:

- “- Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade mediante a descoberta progressiva de interesses aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares e profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e **participativos** numa sociedade democrática.” (Ministério da Educação, 2004: 13)

Como podemos constatar, pretende-se desenvolver nos alunos uma consciência participativa. No entanto, os espaços para escuta e participação sistemática dos discentes são praticamente inexistentes e, quando existem, não são sistematizados nem existe a preocupação de lhes dar *feedback*.

Da análise do referido documento podemos constatar que a estrutura curricular no 1º CEB está organizada em áreas curriculares de frequência obrigatória e áreas não disciplinares, distribuídas por 25 horas semanais. O Despacho nº19 575, de 2006, veio fixar as horas atribuídas a cada disciplina passando a distribuição a ser a seguinte:

As áreas curriculares disciplinares são:

Língua Portuguesa – oito horas semanais

Matemática – sete horas semanais

O Estudo do Meio – cinco horas semanais

Expressões Artísticas e Físico motoras - cinco horas semanais.

As áreas não disciplinares, onde se incluem a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. Estas áreas desenvolvem-se transversalmente, isto é, integradas nas áreas curriculares, não existindo tempo específico para o seu desenvolvimento.

Como se pode verificar, as áreas de Expressão Plástica, Música, Teatro, Dança e a Educação Física já estavam contempladas no Currículo do 1º CEB; com a implementação das AEC podemos considerar que a única “inovação” introduzida foi o ensino do Inglês. O que aconteceu na prática foi uma desvalorização e diminuição do tempo dedicado à área das Expressões, aumentando o tempo dedicado às disciplinas consideradas mais “importantes”.

As Orientações para a Gestão Curricular no 1º CEB indicam que “com estas medidas, Atividades de Enriquecimento Curricular, criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Despacho n.º 19 575/2006), acontecendo as AEC normalmente após as atividades letivas, devendo realizar-se numa vertente eminentemente lúdica e cultural. Estas atividades representam uma organização de atividades direcionadas e propostas pela instituição escolar, com características para serem normalmente desenvolvidas por crianças e deverão ser oferecidas através de pedagogias de currículo aberto, que

permitam às crianças repousar de uma forma agradável enriquecendo-se cultural e educativamente.

Esta ideia de escola a Tempo Inteiro é, na opinião de Sarmiento (2010), uma ideia “generosa” uma vez que, na sua génese, estão implícitas noções de igualdade de oportunidades e de homogeneização da formação cultural de base, mas com formas de “concretização muito pouco generosas”, pois, segundo o mesmo autor, se, por um lado, se pretende garantir a democratização do ensino através da igualdade de acesso, quando as AEC são implementadas como a gestão de empresas e numa lógica de prestação de serviço, poderão surgir desigualdades.

1.4.2. Hiperescolarização, flexibilização dos horários e ludicidade

A introdução da ETI instituída pelo despacho nº 12 591/2006 trouxe profundas alterações às escolas. Se, até então, a maioria das escolas funcionava em regime duplo com horários das oito às treze (manhã) e das treze e trinta às dezoito e trinta (tarde), deixando uma parte do dia livre para professores e alunos, assiste-se, nos últimos anos, a um esforço para colocar todas as turmas no horário normal (das 9 horas às 15 e 30). Com o referido despacho são criadas e “generalizadas” as atividades de enriquecimento curricular e o tempo de permanência das crianças na escola aumenta. É a este prolongamento até às dezassete e trinta, oito ou nove horas diárias de escola “aberta”, que se denomina “escola a tempo inteiro”.

Com esta medida, cujo principal objetivo é responder às necessidades das famílias esquecendo as necessidades das crianças, pois estas passam a ser vistas apenas como alunos, transformando-se em “alunos a tempo inteiro”, como refere Ferreira (2010), assiste-se a um reforço da escolarização e a um “empobrecimento” do espaço público da educação, pois educação não é só escola. Tal como refere Palhares:

“A escola pública que hoje se esboça é, assim, uma instituição mais ampla, diversa e contraditória, porque se estendeu e prolongou o cotidiano educativo de crianças e jovens, quer em tempo de permanência no seu interior, quer nos ajustamentos que isto implicou para a frequência tardia de outras atividades fora da escola, porque acolheu novos públicos, construiu um catálogo de novas formações para além da oferta clássica e fomentou o desenvolvimento de atividades extra letivas, com vista ao suposto enriquecimento curricular dos alunos; e porque apesar do «declínio do seu programa institucional» (Dubet, 2002), insistiu na velha forma escolar” (Palhares, 2009:55).

Se, durante algum tempo, se falou de crise da escola, havendo autores como Illich, que vaticinaram o seu desaparecimento, assiste-se a um reforço da escolarização da sociedade e a uma pressão crescente em exigir à escola funções que a ultrapassam.

Pires considera que estamos perante uma ideia de ETI que parece representar a nível local a (re) monopolização dos serviços educativos no espaço escolar, contribuindo para a perpetuação de uma visão «escolocêntrica» ” (Pires, 2007: 70).

Também Palhares refere que:

"Contrariamente às intenções de Illich, não só se caminhou rumo a uma sociedade desescolarizada, como inclusivamente se acentuou o predomínio da escola e da educação escolar no panorama educativo, possivelmente configurando uma espécie de fenómeno de sobreescolarização do cotidiano das pessoas” (Palhares, 2009: 669).

As Atividades de Enriquecimento Curricular têm carácter facultativo, não sendo de frequência obrigatória. Porém, conhecedoras da prática, sabemos que tal não acontece; devido à ”escassez” de animadores/professores, assistimos à “flexibilização dos horários” e as AEC surgem intercaladas com as atividades letivas, impossibilitando o carácter facultativo das mesmas.

Evidencia-se, deste modo, mais uma incongruência entre o que está escrito e o que acontece na prática, pois transformam-se os alunos em frequentadores “obrigatórios” das AEC, uma vez que os encarregados de educação não os podem vir buscar no tempo dedicado às mesmas, quando deveriam ser frequentadores voluntários.

Como já foi referido anteriormente, o Despacho nº 19 575 de 2006 realça o carácter eminentemente lúdico na organização das AEC, sendo este outro dos desencontros entre a teoria e a prática.

Um dos constrangimentos à presença, em pleno, da ludicidade nas AEC é o local de realização das mesmas. Com efeito, na maioria das escolas do agrupamento, as AEC, com exceção da Educação Física realizam-se nas salas de aula, não querendo afirmar que não seja possível realizar aulas” curriculares” onde a ludicidade acontece, pelo contrário, constatamos que este aspeto está bastante presente.

Sendo a maioria dos animadores das AEC professores em início de carreira e a sua socialização realizada no contacto com professores titulares de turma que também são “responsáveis pela supervisão das AEC e pela articulação destas com as áreas curriculares, a “ formatação” das AEC ao modelo de aula tradicional parece inevitável.

No entanto, consideramos que, apesar destes condicionalismos, os ambientes educativos poderão ficar enriquecidos com a presença de novos atores e novas metodologias.

Considerando todas estas questões na implementação e organização das AEC e desta “nova” escola, achamos pertinente auscultar os destinatários destas medidas para descobrir como estão a vivenciar esta nova realidade, tentando ainda contribuir para a melhoria do ambiente educativo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo fazemos uma abordagem da metodologia utilizada na elaboração do nosso estudo. No primeiro ponto apresentam-se algumas considerações gerais sobre as opções metodológicas tendo em conta a natureza, a problemática, as questões e objetivos que estiveram na base da realização do mesmo. Apresentam-se ainda os critérios de seleção dos participantes e a sua caracterização, mencionando-se ainda as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha e análise. Finalizamos este capítulo com a apresentação dos princípios éticos adotados e ainda com uma breve referência às limitações do estudo.

2.1. Natureza do estudo e problemática da investigação

O nosso estudo assumiu um caráter exploratório de natureza qualitativa – interpretativa, incidindo sobre as perceções dos alunos do 4º ano do ensino básico, expresso a partir das suas produções escritas, sobre os temas “Se eu fosse professor”, “A escola” e “As atividades de Enriquecimento curricular” (ver anexos I, II e III).

Citando Pacheco (2006:15), “é o problema que define a natureza do estudo e a metodologia a adotar”. Ao enveredarmos pela auscultação de vozes estamos, de forma implícita, a aderir a uma perspetiva de investigação qualitativa, pois “o objetivo é entrar no mundo pessoal dos participantes a fim de descrever uma dada realidade.” (Teixeira, 2010:102).

2.1.1. Paradigmas de investigação

Para o enquadramento do estudo torna-se crucial apresentar o conceito de paradigma de investigação, bem como confrontar os paradigmas vigentes explanando ainda as razões que nos levaram a optar pelo estudo exploratório de natureza qualitativa.

Os estudos exploratórios têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo, sendo o objetivo principal o desenvolvimento de ideias ou a descoberta de intuições.

Como já anteriormente referimos, este estudo, uma vez que pretendemos conhecer as perceções dos discentes do 1ºciclo, encaminhou-nos para uma base metodológica de natureza qualitativa, pois, como refere Esteves (1986: 269), “as metodologias qualitativas são favoráveis à captação da subjetividade” presente nas recolhas que efetuamos.

A opção pela realização de um estudo de natureza qualitativa prende-se com o facto de pretendemos escutar as vozes dos discentes. Considerarmos que este é o paradigma mais adequado, pois não pretendemos quantificar mas compreender a realidade subjacente nos testemunhos dos discentes.

A “escolha” do paradigma de investigação utilizado no nosso estudo resultou, como refere Pacheco (2006:25), “da triangulação entre problema teoria e método, ou seja, entre um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema.”

Também Olabuenága (2003), citado por Teixeira (2010:92), afirma que:

“Os paradigmas de investigação conjecturam todo um conjunto de pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que determinam as opções do investigador, aquando da tomada de decisões no terreno, mormente no que concerne às técnicas e métodos de recolha e tratamento de dados:”

Bogdan e Biklen (1994:52) definem paradigma como um “conjunto aberto de asserções, conceitos e preposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

Ao analisar a literatura sobre os estudos de natureza qualitativa deparamo-nos com o facto de os mesmos não aparecerem referenciados por si só mas em comparação com os estudos de natureza quantitativa. O paradigma quantitativo aparece também referido como positivista, o paradigma qualitativo aparece designado por hermenêutico.

Para analisar as similaridades e as diferenças entre estas duas abordagens de pesquisa, de forma sucinta, socorremo-nos do quadro apresentado por Teixeira (2010) com as marcas identificadoras dos dois paradigmas e elaborado a partir de Gummesson (1991:153)

Quadro 1 - Características dos paradigmas (Teixeira, 2010:83).

Paradigma positivista	Paradigma hermenêutico
<ul style="list-style-type: none"> Investigação concentrada na descrição e investigação; 	<ul style="list-style-type: none"> Investigação centrada no entendimento (compreensão) e na interpretação;
<ul style="list-style-type: none"> Estudos bem definidos, estritos; 	<ul style="list-style-type: none"> Estudos tão estritos como abrangentes (perspetiva holística);
<ul style="list-style-type: none"> Teorias e hipóteses expressas explicitamente; 	<ul style="list-style-type: none"> A atenção dos investigadores está menos localizada e permite flutuar mais amplamente;
<ul style="list-style-type: none"> A investigação concentra-se na generalização e na abstração; 	<ul style="list-style-type: none"> A investigação concentra-se em generalizações específicas e concretas, mas também ensaios e provas;
<ul style="list-style-type: none"> Clara distinção entre opiniões (factos) e valores objetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> A distinção entre factos e juízos de valor é menos clara; juízos; procura-se o reconhecimento da subjetividade;
<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores investem numa abordagem consistentemente racional, verbal e lógica ao seu objeto de estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> O entendimento prévio que normalmente não pode ser articulado em palavras ou não é inteiramente consistente, o conhecimento tácito tem um papel importante;
<ul style="list-style-type: none"> As técnicas estatísticas e matemáticas são cruciais para o processamento quantitativo de dados 	<ul style="list-style-type: none"> Os dados são, predominantemente, não quantitativos;
<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores estão afastados, isto é, mantêm uma distância relativamente ao objeto de estudo e desempenham o papel de observador externo 	<ul style="list-style-type: none"> Ora distância, ora proximidade; os investigadores são atores que também querem experimentar, no seu interior o que estão a estudar;
<ul style="list-style-type: none"> Distinção entre ciência e experiência pessoal; 	<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores aceitam a influência tanto da ciência como da experiência pessoal e utilizam a sua personalidade como instrumento;
<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores são emocionalmente neutros e estabelecem uma clara distinção entre razão e sentimento; 	<ul style="list-style-type: none"> Para orientar as suas ações, os investigadores regem-se tanto pelos sentimentos como pela razão;
<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores descobrem um objeto de estudo externo a si mesmos; não “criam” o seu próprio objeto de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Os investigadores criam parcialmente o que estudam, por exemplo, o significado de um processo ou documento.

2.1.2. Abordagem qualitativa

Tendo em consideração, como refere Flores (2003:386), que o “desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe sempre a consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados paradigmas de investigação nos oferecem” e, depois de confrontar os dois paradigmas, consideramos, pelas opções ideológicas, filosóficas e epistemológicas que estão subjacentes a este estudo, que o que melhor se adequa ao seu desenvolvimento é o paradigma qualitativo ou hermenêutico.

A pesquisa de índole qualitativa “visa compreender e interpretar a realidade tal e qual como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados” (Gomez,

Flores & Jimenez, 1999:259). Ao pretendermos conhecer a realidade escutando as vozes dos alunos estávamos a enveredar por um estudo desta natureza.

Como refere Fernandes (1991), se, na investigação quantitativa, o que importa é saber até que ponto os resultados se podem generalizar à população, na investigação qualitativa, importa a compreensão mais profunda dos problemas, o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções, sem qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados.

Esteves (1986:269) refere que as metodologias qualitativas “são particularmente favoráveis à captação da subjetividade”, alertando, no entanto, que os resultados da investigação “são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Esteves, 2008:104), pelo que não podem ser conclusivos nem generalizáveis a outros contextos. Esta é, aliás, uma das principais críticas feitas pelos defensores das investigações de natureza quantitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994:48/50), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características (embora nem todos os estudos considerados qualitativos as apresentem na totalidade):

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e consideram que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros instrumentos, e os investigadores tentam analisar os dados respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados.
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados.
4. A análise dos dados tende a ser indutiva. O investigador planeia utilizar parte do estudo para perceber questões mais importantes.
5. O significado que o sujeito atribui às ações e intenções do seu contexto é de extrema importância para o investigador.

2.2. Questões e objetivos da investigação

Ao definir o problema a investigar, o “investigador não parte totalmente em branco, sendo certo que tem motivos só passíveis de serem conhecidos com a contextualização do problema” (Pacheco, 2006:14). O mesmo autor cita Tuckman (1994: 54-55), elencando os fatores pessoais, profissionais e organizacionais que contribuem para a definição do problema ou objeto de estudo e que apresentamos de seguida:

Praticabilidade: o estudo em questão está dentro dos limites dos seus recursos e constrangimentos temporais? Terá acesso à amostra necessária, na quantidade requerida? Há razões para acreditar que pode chegar a uma resposta para o problema?

Amplitude crítica: o problema tem um alcance e magnitude suficientes para preencher a exigência que motivou, em primeiro lugar, esse estudo? Há variáveis suficientes? Há suficientes resultados potenciais? Há assunto bastante para escrever?

Interesse: está interessado na área do problema, especificamente considerado e na potencial solução? Está relacionado com o seu *background*? Está relacionado com os seus interesses de carreira? Entusiasma-o? Vai desenvolver capacidades úteis aprofundando este estudo?

Valor teórico: o problema preenche uma lacuna em relação aos estudos realizados? Será a sua importância reconhecida? Irá contribuir para o avanço do campo científico?

Valor prático: a solução do problema vai melhorar a prática na educação? Estarão os técnicos dessa área interessados nos resultados? A sua prática pedagógica terá probabilidade de mudar como resultado desse estudo?

Além do motivo inicial, de ordem académica (obtenção do grau de mestre), podemos considerar que os motivos que nos levaram à realização do presente estudo prendem-se essencialmente com os fatores de praticabilidade, interesse e valor prático do mesmo. Como professora do 1º ano do 1ºCEB, exercendo simultaneamente o cargo de Coordenadora de Estabelecimento e desempenhando ainda funções de Relatora na Avaliação de Desempenho, sobrou-nos pouco tempo para dedicar a este estudo, motivo que nos forçou a privilegiar fatores relacionados com a exequibilidade. No entanto, por

motivos de ordem profissional consideramos fundamental conhecer as percepções dos alunos sobre a escola, uma vez que o seu contributo é muito importante para a melhoria dos ambientes educativos e para a prática pedagógica.

Além destes fatores, relacionados com o valor prático e o interesse, obviamente, pelos condicionalismos já referidos e ainda por limitações de ordem temporal, os fatores de praticabilidade foram também determinantes na formulação e delimitação do nosso estudo.

Foi partindo desta contextualização (1º Ciclo do Ensino Básico) que conhecemos da prática docente que exercemos já há vinte e sete anos que formulamos a questão inicial - **O que pensam os alunos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?**

Esta foi a questão colocada aquando da elaboração do pré-projeto. Porém, à medida que fomos avançando na realização do estudo, não conseguimos focar-nos só nesse campo “bem” delimitado das Atividades de Enriquecimento Curricular, uma vez que as mesmas se inserem num ambiente mais amplo que é a escola e a comunidade educativa. Deste modo, e como pretendíamos desenvolver um estudo exploratório de natureza qualitativa interpretativa, sentimos necessidade de ampliar a pergunta inicial debruçando-nos sobre as percepções dos alunos sobre a escola, os professores e as AEC, uma vez que estes elementos são indissociáveis e aparecem referidos nas narrativas que recolhemos.

Assim foram definidas as seguintes questões:

- Que imagem têm os alunos do 1º ciclo da escola?
- Que imagem têm os alunos sobre os professores?
- O que pensam os alunos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular?

A partir destas questões definimos ainda os seguintes objetivos:

- Identificar as representações que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico têm da escola, em geral, e das AEC, em particular;
- Compreender a importância destas atividades na perspetiva dos alunos;
- Identificar fatores de motivação e/ou desmotivação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir dos seus pontos de vista;
- Identificar as representações dos alunos sobre os professores;
- Identificar as características que os alunos associam à profissão e que valorizam nos professores;

- Conhecer as atividades preferidas pelos alunos e as razões dessa preferência;
- Conhecer o pensamento dos alunos sobre o tempo de permanência na escola;
- Identificar nos relatos dos alunos fatores que contribuam para melhorar a escola;

2.3. Caracterização do contexto e dos participantes

2.3.1 Caracterização do contexto

Nos estudos de natureza qualitativa o contexto é determinante em todo o processo pelo que consideramos importante fazer uma breve caracterização do mesmo.

Este estudo foi desenvolvido numa escola do 1º ciclo, pertencente a um Agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), inserido num meio rural. A distância da escola à sede do agrupamento é de cerca de quatro quilómetros.

O edifício é térreo, formado por seis salas de aulas e uma cantina, possuindo ainda um amplo recreio com campo de jogos, amplos espaços verdes e um espaço coberto.

Durante o tempo em que decorreu a realização deste estudo, a escola era frequentada por cerca de 103 alunos do 1º ciclo e uma turma do pré-escolar com 12 alunos.

Os alunos do 1º ciclo estavam distribuídos por cinco turmas, cada uma delas com alunos só de um ano de escolaridade. No entanto, a quinta turma incluía alunos do 3º e 4º ano. A turma do 3º ano incluía três alunos do 2º ano que tinham sido retidos. Esta foi uma das razões, que nos levou a optar por realizar o nosso estudo com a turma do 4º ano.

Na escola, trabalhavam cinco professoras (três há mais de oito anos) uma educadora, um professor de Apoio Educativo (todas as manhãs), uma professora do Ensino Especial, uma professora assessora (algumas horas) e uma animadora (um dia e meio), duas auxiliares e duas tarefeiras para o 1º ciclo e duas auxiliares para o pré-escolar.

O meio socioeconómico é baixo tendo vindo a degradar-se nos últimos anos devido ao aumento do desemprego.

Na escola funciona uma cantina onde almoçavam a maioria dos alunos (68), os restantes deslocavam-se a casa ou ao A.T.L. para almoçar.

O horário de funcionamento era das 8 horas às 18.30 para o pré-escolar e das 9 horas às 17.30 para o 1º ciclo. No entanto, como a escola se encontrava aberta, alguns alunos do 1º ciclo antecipavam a chegada e prolongavam a saída, para acompanhar o horário dos pais.

Alguns alunos frequentavam o A.T. L. depois das 17h30.

Existe uma Associação de Pais, muito ativa e empenhada e que, ao longo dos anos de existência (cerca de 18), tem contribuído de forma significativa tanto para a melhoria das instalações como do bem-estar dos alunos, construíram a cantina, colocaram aquecimento central, coberturas, grades e vedações. Existe uma relação de colaboração entre os docentes e a Associação de Pais na organização de Atividades, que tem contribuído para o enriquecimento curricular dos alunos. No ano em que decorreu o nosso estudo foram realizadas quatro visitas de estudo custeadas pela Associação de Pais.

A oferta de atividades não era igual para todos os alunos. Os alunos do 3º e 4º ano usufruíam das seguintes Atividades de Enriquecimento Curricular: Apoio ao Estudo e Inglês (cuja oferta é obrigatória), Educação Física e Música, enquanto, para os alunos do 1º e 2º ano, a Música era substituída pela Expressão Plástica.

As AEC decorriam nas salas de aulas, com exceção da Educação Física que era organizada ao ar livre sempre que o tempo o permitia.

O horário das AEC era flexibilizado com as atividades curriculares, isto é, as AEC não se realizavam antes ou no final das atividades curriculares como preconiza o Ministério da Educação, mas intercaladas ao longo do horário.

Na escola, registava-se uma grande adesão às AEC, pois dos cento e três alunos só cinco não frequentavam.

As AEC eram ministradas por sete “técnicos”, todos com habilitações próprias para a docência. Os professores de Música e de Inglês lecionavam na escola já há alguns anos, enquanto os professores de Expressões e Educação Física, trabalhavam naquela escola pela primeira vez. O Apoio ao Estudo era ministrado pelas professoras titulares de turma.

2.3.2. Caracterização dos participantes

A turma era constituída por 19 alunos, sendo doze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Frequentavam todos o 4º ano pela primeira vez, e nunca tinham tido qualquer retenção nos anos anteriores. A média de idades situava-se nos nove anos e meio. No grupo estavam incluídos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais; destes alunos um ainda não dominava a escrita pelo que o registo escrito foi feito pela investigadora.

A amostra para o nosso estudo, visto tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, é uma amostra de conveniência. Preocupamo-nos, essencialmente, por motivos já anteriormente referidos, com o acesso fácil aos dados, motivo que nos levou a desenvolver o nosso estudo na escola onde exercemos a nossa atividade profissional, salvaguardando, no entanto, todos os aspetos éticos inerentes a um estudo desta natureza.

Na seleção da amostra foram tidos em conta fatores de ordem prática. Dado que pretendíamos recolher dados a partir dos registos escritos pelos alunos, optamos por selecionar alunos do 4º ano, pois eram estes que à partida estavam mais capacitados para o registo escrito.

Ao expormos à turma o nosso projeto, solicitando a participação dos alunos, todos os discentes manifestaram o seu interesse em colaborar e, como consideramos que não poderíamos de modo algum “silenciar “ vozes, decidimos estender o nosso estudo à totalidade dos alunos dessa turma.

2.4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Numa primeira fase consideramos importante o conhecimento do contexto que já possuíamos, uma vez que exercemos atividade profissional nessa escola. No entanto, desenvolvemos um esforço no sentido de aumentar a nossa observação informal e sistemática do contexto e dos participantes para melhor adequar os instrumentos de recolha ao nosso estudo e às especificidades do contexto e dos participantes e, deste modo, conseguir ainda elementos que possibilitassem realizar a triangulação dos dados. Como refere Oliveira-Formosinho (2008:24), “as evidências recolhidas junto de crianças beneficiam do processo de triangulação com outras evidências”. A mesma

autora cita Brooker (2001) para acrescentar que “estas evidências poderão ser observações informais ou sistemáticas com entrevistas com outros atores, quer sejam pares, pais ou profissionais ou ainda evidências com suporte de imagem, como fotografias, vídeos ou ainda produções das crianças.”

Como todos os alunos decidiram participar (dezanove), a técnica de entrevista com registo áudio inicialmente prevista pareceu-nos desadequada, pois teríamos de fazer a transcrição das dezanove entrevistas, o que dificultava o nosso estudo e nem sempre os entrevistados se sentem à vontade com esta técnica. Além deste fator de exequibilidade do estudo, o registo áudio implicava ainda a presença dos participantes num tempo extra-escolar para a realização das entrevistas, o que consideramos não ser uma opção adequada atendendo a que os alunos já passam muito tempo na escola. Considerando que estes motivos iriam dificultar a recolha, optámos pelos registos escritos sob a forma de “narrativas”.

Como referem Ferreira e Sarmento (2008:83), “a utilização de registos escritos da criança que poderão assumir o formato de ensaio, de diários ou ainda de observações que a criança faz relativamente ao seu quotidiano é uma outra ferramenta metodológica passível de ser utilizada com crianças que dominem a escrita.”

Decidimos, então, utilizando a sugestão de Albano Estrela (citado em Amado, 2007:122) usar como estrutura das narrativas as “composições” dos alunos subordinadas a três temas “se eu fosse professor”, “um dia de escola”, e “as atividades de enriquecimento curricular”.

O primeiro tema “se eu fosse professor” (ver anexo I) permitiu aos participantes, através do jogo de papéis, posicionar-se no papel de professor transmitindo deste modo as suas representações sobre os docentes e ainda os aspetos que valorizam ou desvalorizam na interação pedagógica e, em especial, na atuação dos professores.

Solicitamos ainda aos participantes que realizassem um desenho alusivo ao primeiro tema pois consideramos que os desenhos são “elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo” (Ferreira & Sarmento, 2008:83).

Realizada a primeira recolha, verificamos, a partir da observação direta e através de uma leitura flutuante dos textos escritos, que os discentes revelavam algumas dificuldades em estruturar os seus textos. A partir desta constatação resolvemos alterar e criar novos instrumentos de recolha. Conversamos com os participantes e optámos por organizar uma espécie de “guião” ou “questionário de resposta aberta” onde

iniciávamos os parágrafos para introduzir os temas que os discentes completavam (ver anexos II e III).

A recolha de dados a partir de questionários é utilizada essencialmente na pesquisa de natureza quantitativa. No entanto, os questionários de resposta aberta, dado que possibilitam respostas variadas, facilitando a recolha de informação diversificada, permitindo liberdade de expressão e alguma originalidade, são também muito utilizados na investigação de natureza qualitativa (Almeida e Pinto, 1995).

Tendo em consideração as possibilidades que os questionários de resposta aberta possibilitam, e os condicionalismos temporais da investigadora e dos participantes, e ainda os objetivos do nosso estudo, optamos pela utilização deste instrumento para realizar uma recolha sobre a escola e outra sobre as AEC.

Na construção dos instrumentos de recolha tivemos a preocupação, como referem Almeida e Pinto (1995), de adequar a linguagem utilizada aos participantes, evitar a irrelevância e a ambiguidade, formular as perguntas obedecendo aos princípios de clareza concisão e neutralidade, evitando a formulações de questões que pudessem ser delicadas para os inquiridos.

Como já referimos, não organizamos estes instrumentos de recolha de forma “convencional” pergunta resposta, antes optámos por iniciar parágrafos que os alunos depois continuavam, criando uma espécie de guião” para a escrita dos participantes.

Apesar de não termos realizado entrevistas, tivemos em consideração alguns aspetos relacionados com a realização das mesmas, no sentido de assegurar as condições adequadas aos participantes do nosso estudo.

Devemos ainda referir que, ao passar os dados para o computador, corrigimos os erros ortográficos, suprimimos ou acrescentamos acentos ou sinais de pontuação que impediam ou prejudicavam a leitura correta e adequada da mensagem. Mantivemos, no entanto, algumas expressões por considerarmos que as mesmas fazem parte integrante da cultura da infância.

A recolha de dados foi realizada no 2º período, durante as aulas de Apoio ao Estudo. Como já referimos, foram ainda realizados desenhos que foram também analisados, sendo apresentada a interpretação dos dados referentes aos mesmos.

2.5. Técnicas e procedimentos de análise de dados

Grave e Walsh (1998), citados em Esteves (2008), consideram que uma das características da investigação interpretativa é a sua natureza interativa, concebida não como um processo linearmente sequencial mas recorrente, isto é, presente em toda a investigação.

A análise de dados implica, assim, não só manipulação, mas também a reflexão sobre os dados recolhidos, de forma a compreender o seu significado e a relevância para o problema de investigação.

Nesta linha de ideias, a análise de conteúdo parece-nos ser a técnica mais adequada para este estudo, porque “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoud, 1992:224-225), como é o caso das recolhas realizadas.

2.5.1. Análise de conteúdo

A tarefa de análise de dados apresenta-se “monumental”, exigindo grande organização, devendo o investigador encontrar uma estratégia própria, tanto pessoal, como dos dados recolhidos, para não correr riscos de dispersão e perda dos mesmos.

Presente em muitos trabalhos de natureza educacional, a análise de conteúdo é o termo utilizado para designar um conjunto de procedimentos para tratar a informação recolhida. O objetivo primordial deste procedimento é extrair informações reduzidas de comunicações numerosas e extensas, tal como refere Esteves (2006:107): “trata-se pois sempre de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão das comunicações permite alcançar.”

Bardin (1995:38) define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos de mensagens.”

Tal como os restantes procedimentos, a análise de dados também decorre das questões colocadas pelo investigador e da natureza dos dados recolhidos que podem ser invocados (os dados existem independentemente da ação do investigador) ou suscitados (os dados são solicitados pelo investigador). No caso do nosso estudo, os dados foram

suscitados (a recolha foi feita a partir de propostas elaboradas pelo investigador), o que facilitou a tarefa de categorização dado que algumas categorias emergiram dos “temas” que “orientaram” as produções dos alunos.

A categorização, como refere Esteves, (2006:109), é a “operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”.

A análise categorial é definida por Bardin (1995:37) como o “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos constitutivos da mensagem”. Giglione e Matalon (citados por Esteves, 2006), referem-se à análise categorial como análise de conteúdo temático.

As categorias ou gavetas (Esteves, 2006) podem ser criadas a partir de procedimentos abertos (quando as mesmas emergem do próprio material) ou fechados (quando existe uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a mesma é usada para classificar os dados).

Esteves (2006) refere ainda que os procedimentos abertos, também designados por exploratórios são processos essencialmente indutivos, partindo-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue.

A mesma autora refere ainda que, apesar de a categorização ser um processo essencialmente indutivo, algumas categorias podem resultar de uma primeira formulação das questões utilizadas no guião de preparação das entrevistas.

“A categorização, quando se estabelece como um procedimento aberto, mantém-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido (...) a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até à inserção de todo o material estar feita” (Esteves, 2006: 110).

Este processo foi o que ocorreu durante a realização do estudo, apesar de algumas categorias estarem definidas à partida, nos “guiões” para orientação das produções dos discentes, outras categorias emergiram após a leitura flutuante e outras ainda na análise e transcrição de dados para as grelhas de análise categorial que elaborámos, ou ainda no próprio processo de apresentação dos dados. O procedimento seguido permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das produções dos

alunos “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1995: 37).

No processo de definição das categorias tivemos em atenção as seguintes características indicadas por Bardin (1995): homogeneidade, representatividade e pertinência. De referir ainda que no processo de categorização utilizámos o critério semântico, recorrendo à análise de conteúdo temática sugerido por Bardin (1995) ou análise categorial usando a terminologia de Ghiglione e Matalon (1978).

Uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso. Com o objetivo de os identificar, realizamos uma análise vertical do discurso, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito” e, seguidamente, procedemos a uma análise horizontal “tratando cada um dos temas salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1978: 223)

Após a leitura das produções dos participantes, procedemos à seleção das unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos de texto (frases) identificando categorias e subcategorias.

A unidade de contexto que utilizámos na nossa análise foi a frase, atribuindo o código de referência utilizado para garantir o anonimato dos participantes.

Procedemos ainda à construção de quadros com as dimensões, categorias e subcategorias para a análise e, por último, à construção de um discurso interpretativo através de inferências.

No capítulo seguinte procedemos à apresentação e análise dos dados de forma pormenorizada, sistematizada e integrada. Com o objetivo de facilitar a apresentação e a leitura da informação recolhida, incluímos, sempre que consideramos oportuno, alguns quadros que nos permitam sistematizar e simplificar os dados (Huberman e Miles, 1991) utilizando ainda unidades de enumeração sempre que considerámos importante a quantificação de ocorrências.

Com o objetivo de simplificar a leitura dos dados e a tornar menos enfadonha, apresentamos as dimensões, as categorias e as subcategorias nos quadros 2, 3, 4 e 5.

Apesar de todas as produções dos alunos se referirem à escola na sua globalidade, optámos por apresentar os dados inseridos em quatro dimensões diferentes, respeitando sempre que possível os dados de cada recolha.

No quadro 2 apresentamos duas dimensões, a primeira diz respeito à **visão dos alunos sobre a profissão docente**, e a segunda é relativa à **visão dos alunos sobre o processo de ensino aprendizagem**. No quadro 3, apresentamos as dimensões sobre as

quais incidiu a análise dos desenhos, tendo sido identificados elementos relativos aos professores que incluímos **na visão dos alunos sobre os professores**, sobre **as metodologias de trabalho** e ainda sobre os alunos, que incluímos na dimensão **visão dos alunos sobre si mesmos**.

Quadro 2- Grelha de Análise Categorical, utilizada no tratamento dos dados da 1ª recolha escrita com o título “Se, eu fosse professor”.

Dimensões	Categorias e subcategorias	
Visão dos alunos sobre a profissão docente	Tipos de professor	<ul style="list-style-type: none"> - Bons professores - Maus professores
	Características da profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Importante - Gratificante - Exigente
	Qualidades que valorizam nos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Competência - Meiguice e exigência - Tolerância - Preocupação - Dedicção
Visão dos alunos sobre o processo Ensino /Aprendizagem	Definição - A aprendizagem é...	<ul style="list-style-type: none"> - Um direito - Um labirinto - Os níveis de um jogo
	Áreas preferidas para lecionar	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física - História - Matemática - Dança - Teatro - Educação sexual
	Desenvolvimento do processo	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno ideal - Ensino contextualizado - Estratégias - Motivação - Recompensas - Elogio
	Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação - Clima da sala de aula

Na análise das ilustrações que acompanham a primeira recolha usamos a grelha que se segue e recorremos, para facilitar a leitura dos dados, às frequências.

Quadro 3 – Grelha de análise das ilustrações.

Dimensão	Categorias – subcategorias
Visão dos alunos sobre o professor	Imagem do Professor <ul style="list-style-type: none">- Género- Sozinho- Acompanhado- Não aparece representado
Visão dos alunos sobre si mesmos	Papel do aluno <ul style="list-style-type: none">- Ativo- Passivo- Indeterminado
Visão dos alunos sobre o processo Ensino / aprendizagem	Metodologia de trabalho <ul style="list-style-type: none">- Individual- Em pares/ grupo- Indeterminado

Na segunda e terceira recolha, utilizámos “questionários de resposta aberta,” em que as categorias surgiram dos tópicos propostos para os mesmos e as subcategorias emergiram da análise dos discursos dos participantes. Na análise dos dados usamos o quadro 4 para a dimensão “**visão dos alunos sobre a escola**” e o quadro cinco para a dimensão “**visão dos alunos sobre as AEC**”.

Quadro 4 - Análise dos dados relativos à 2ª recolha. Visão dos alunos sobre a escola.

Dimensão	Categorias e subcategorias
Visão dos alunos sobre a escola	<p>O que gosto mais na escola...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola espaço de formação e de sucesso <ul style="list-style-type: none"> - Matemática - Língua Portuguesa - Metodologia de trabalho - Estudo do Meio - Escola espaço de interação social <ul style="list-style-type: none"> - Professores - Amigos - Recreio
	<p>Aprendo melhor quando...</p> <p>Fatores intrínsecos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atento - Concentrado/ sozinho - Interessado - Feliz <p>Fatores extrínsecos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A explicação da professora - Clima da sala de aula
	<p>O que gosto menos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas - Insucesso - Dificuldades -Tarefas cansativas - Falta de limpeza - Cantina - Recreio
	<p>Se eu pudesse mudava...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cor das paredes e das grades - Campo de jogos maior ou relvado - Mais plantas - Parque - Limpeza - Novos materiais e quadros interativos - Mais e maiores intervalos - Disciplinas, mais atividades

Quadro 5 – Visão dos alunos sobre as AEC.

Dimensão	Categorias e subcategorias
Visão dos alunos sobre as AEC	Razões da frequência <ul style="list-style-type: none"> - Gosto pessoal - Importância - Interesse - Divertimento - Importância para o futuro.
	Atividades preferidas <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo - Tipos de atividades propostas - Local de realização - Perfil do professor
	Atividades menos preferidas <ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma - Apoio ao estudo - Música
	Comparação aulas das AEC e aulas curriculares <ul style="list-style-type: none"> - Não encontram diferenças - Tempo de duração - Professores diferentes - Aulas mais cansativas
	Tempo na escola <ul style="list-style-type: none"> - Adequado - Suficiente - Necessário - Normal - Muito - Pouco
	Alterações <ul style="list-style-type: none"> - Não sugerem alterações - Tempo de duração - Diversificação das estratégias e/ou materiais - Professor

2.6. A ética na investigação

Numa investigação em cujo centro se encontra o ser humano e em que é fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança, as questões relacionadas com a ética revestem -se de particular importância, como refere Esteves (2008:107): “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para os quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado o que só é possível se essas relações assentarem no pilar da confiança”.

Oliveira-Formosinho (2008:25), baseando-se na opinião de Parsons e Stephenson (2001), refere que “várias associações profissionais reforçam a ideia de que todos aqueles que se encontram envolvidos na investigação têm o direito de serem tratados de forma ética e moralmente aceitável, incluindo nesta consideração as crianças”. A mesma autora sustenta ainda que a forma como “os adultos veem a criança e o seu lugar na sociedade afetará a forma como a investigação será conduzida, e em consequência, a forma como as crianças serão tratadas no contexto de investigação.”

Conscientes de que as questões éticas assumem ainda maior relevância quando os participantes são crianças, informamos os pais/encarregados de educação dos propósitos, metodologia e finalidades do estudo, garantindo ainda a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes. Foi ainda solicitado aos pais/encarregados de educação o consentimento escrito autorizando a participação dos seus educandos. Obtivemos a autorização de todos os pais/ encarregados de educação, assegurando, desta forma, o consentimento informado.

Informamos ainda os órgãos de gestão do Agrupamento, através do protocolo de investigação, dos propósitos metodologias e finalidades do nosso estudo, tendo obtido autorização para a realização do mesmo.

Partilhamos da opinião de Oliveira-Formosinho (2008:26), quando afirma que “a investigação cultural e pedagógica trouxe uma nova imagem da criança que necessariamente tem impacto nos paradigmas de investigação” reforçando ainda que “o primeiro desafio para a investigação com crianças é um desafio ético: o respeito pelas crianças”.

Este princípio ético engloba, segundo a autora, o direito à privacidade, à confidencialidade, ao consentimento e à recusa. Tendo estes quatro aspetos em consideração, informamos os participantes dos mesmos, reforçando ainda que poderiam em qualquer momento da recolha recusar-se a participar.

Os participantes foram codificados com a letra (A) e numerados de 1 a 19 seguindo uma ordem aleatória com o objetivo de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. Ao longo dos momentos da recolha preocupamo-nos em garantir a confiança dos participantes informando da importância da participação e do carácter facultativo da mesma, de reforçar aspetos relacionados com a ética (garantindo a confidencialidade e anonimato) e de agradecer a participação. Todas as recolhas foram realizadas em contexto de sala de aula, contexto familiar aos alunos, para aumentar a confiança e à vontade dos mesmos.

2.7. Limitações do estudo

Na identificação das limitações do presente estudo queremos destacar duas dimensões: as limitações de ordem pessoal e as limitações relativas ao estudo.

Nas limitações de ordem pessoal incluímos as que se relacionam com questões temporais relativas à realização de um mestrado em simultâneo com o exercício da profissão, e as questões que se relacionam com o desempenho de várias funções dentro da profissão (Professora, Coordenadora de Estabelecimento, Avaliadora, etc.). Gostaríamos ainda de fazer uma breve referência relativamente ao “deslumbramento” que sentimos face à facilidade de acesso a bibliografia que as tecnologias de comunicação permitem e que nos levou a embarcar num “voo cego” na fase inicial do nosso estudo, e que, apesar de ter contribuído para o nosso enriquecimento, nos levou a uma certa dispersão inicial.

Nas limitações relativas ao estudo incluímos as que se relacionam com a natureza exploratória do mesmo, com constrangimentos temporais inerentes à realização de uma dissertação de mestrado, com o facto de termos selecionado unicamente alunos do 4º ano, pois assim só conhecemos a perspetiva destes, e ainda com o facto de a recolha de dados ter sido realizada através das produções escritas pelos alunos.

Em todo o caso consideramos que os objetivos propostos foram atingidos e a metodologia foi adequada ao estudo e à sua natureza exploratória.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo, dividindo este capítulo para facilitar a apresentação das dimensões em análise. Na primeira recolha foi elaborado pelos discentes um texto com o título “se eu fosse professor”, no qual conseguimos identificar duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito à visão dos alunos sobre a profissão docente, a segunda dimensão diz respeito à visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Baseando-nos nos dados recolhidos na segunda e terceira produções (um questionário aberto), identificamos duas dimensões: A visão dos alunos sobre a escola e a visão dos alunos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular. Para facilitar a apresentação e análise iremos manter esta “divisão” embora alguns aspetos das recolhas se inter-relacionem, pois todos eles se referem à escola na sua globalidade.

3.1 A voz dos alunos sobre a profissão docente

A primeira recolha que realizámos, partiu da sugestão de Albano Estrela (1984), citado por Amado (2007:122). Este autor sugere que, no contexto de formação de professores, se solicite aos alunos “observados” a realização de um texto subordinado ao tema “Se eu fosse professor.” Esta foi a proposta feita aos participantes do nosso estudo e permitiu-nos constatar que os discentes, tal como referem Fletcher, Rudduck e Flutter (2004), Amado, (2001), Teixeira, (2010), Oliveira-Formosinho (2007), possuem um “saber pedagógico” e que a escola, os professores e o sistema educativo colhem benefícios se escutarem e atenderem aos desafios colocados pela “voz dos alunos.” (ver anexo 1).

Nos dezanove textos recolhidos, verificamos que a maioria dos alunos revela uma visão positiva dos professores e da profissão docente, pois nenhum dos participantes referiu não querer ser professor.

Sete alunos estabeleceram logo duas grandes categorias antagónicas “os bons” e “os” maus” professores” que decidimos manter e que se encontram presentes nas suas afirmações:

3.1.1 Tipos de professores: bons e maus

“ Bom professor é o que dá a matéria e depois explica.” (A 4)

“ Para mim um bom professor tem que ser bom para os alunos sem os deixar passar das marcas.” (A 5)

“ Bom professor deve ensinar bem a matéria.” (A 7)

“ Um bom professor deve falar com os alunos, motivá-los e chamar-lhes a atenção.” (A 8)

“ Bom professor é amigo dos alunos.” (A12)

“ Um bom professor é engraçado e brinca connosco.” (A 14)

“ Um bom professor explica aos alunos e ajuda quando têm algum problema.” (A 10)

Estas são as afirmações produzidas pelos alunos e que evidenciam, de forma explícita, as características de “bom” professor”, o ser amigo, o ajudar, o explicar, o motivar, o sentido de humor, o que impõe limites e o gosto pelo ensino. Estes parecem ser atributos que os alunos valorizam nos denominados bons professores. A este propósito, Day (2004:56) refere que os “professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo que as crianças e os jovens se sentem bem quando são ensinados por professores apaixonados pelo ensino...”

Algumas destas afirmações serviram de base para o estabelecimento de subcategorias que serão abordadas posteriormente. Por oposição, como já referimos, os alunos atribuem características aos “maus” professores, que se encontram presentes nos excertos que se seguem.

“Mau professor é o que trata mal os alunos, berra-lhes por se terem esquecido da matéria.” (A 2)

“Um mau professor não ensina os alunos muito bem, e não os prepara bem para as fichas e coisas desse género.” (A 8)

“Um mau professor é mau para os alunos, não se preocupa com eles.” (A12)

“Ser mau professor é deixar os alunos fazerem o que querem, tipo bater nos colegas, agredir os professores, e muito mais.” (A15)

“Ser mau professor era não ensinar nada e dar as fichas de avaliação sem dizer nada e sem tirar as dúvidas que tinham.” (A17)

“Para mim ser mau professor é deixar fazer o que eles quiserem.” (A18)

De registar que relativamente aos “maus” professores, os alunos referem o não preparar os alunos, o “berrar”, o tratar mal, o não ensinar, mas acima de tudo o excesso

de permissividade, como características negativas, tal como refere Amado (2007:131) “sublinhe-se, que os alunos reconhecem a importância da tolerância na aprendizagem, da exigência (quanto baste), e rejeitam tanto a permissividade como o autoritarismo dos professores”.

3.1.2 Características da profissão docente

Relativamente à visão da profissão, a mesma é caracterizada como sendo uma profissão importante, ”fixe”, exigente, engraçada, difícil e que exige muita concentração. Associam ainda a dificuldade da profissão ao mau comportamento e à indisciplina dos alunos, ou à dificuldade de explicar a matéria de determinadas disciplinas. Definimos, com base nas classificações “atribuídas”, subcategorias para classificar a profissão docente na opinião dos participantes e que se evidenciam nos relatos que a seguir se apresentam.

Profissão importante:

“Ser professor é uma profissão importante, porque dá educação aos mais pequenos.” (A16)

“Ser professor é uma profissão importante e exigente.” (A19)

“Ser professor de E.F. é importante tem que ensinar os alunos a aprender e a melhorar o bem-estar.” (A 3)

Profissão “gratificante”:

“...É uma profissão interessante e engraçada.” (A3)

“ É fixe ser professor.” (A8)

“ É bom ver os alunos a evoluir.” (A19)

“ Seria o professor mais fixe da escola.” (A12)

“ Gostava de ser divertido, e de brincar com os alunos.” (A5)

“ Gostava de ser amiga; para mim, ser professor é ser amigo.” (A1)

Profissão difícil e exigente:

“Ser professor exige muita concentração e é um bocado difícil” (A8)

“ Ser professor é complicado, os alunos do 1º ciclo falam muito e são barulhentos.”

(A9)

“ Ser professor é difícil porque alguns alunos passam das ”marcas.” (A5)

“ Ser professor é difícil, não é fácil lidar com os alunos.” (A7)

“ Deve ser exigente e um bocado meigo, para os alunos não passarem das “marcas.”

(A4)

“ É difícil ser professor de dança pois tenho de por todos a dançar ao mesmo tempo.”

(A15)

Como podemos constatar, os participantes identificam na profissão docente algumas das características apontadas por Day (2004:57) baseado nos estudos de Nash (1976), Hargreaves (1972) e Woods (1979), relativamente aos “bons” e “maus” professores: “trata-se de uma ideia-chave na explicação avançada por alunos de todas as idades sobre o que consideram ser um bom professor. Segundo eles, os bons professores são pessoas, “prestáveis”, “justas”, “encorajadoras”, “interessadas e “entusiastas”, contrariamente aos maus professores que são “indiferentes” em relação às pessoas”.

3.1.3 Qualidades que mais valorizam nos professores

As afirmações produzidas sobre a profissão docente evidenciam ainda características que os discentes consideram fundamentais ao nível da relação professor/aluno. Além da competência pedagógica, foi referido, com muita frequência, o ser meigo e a imposição de regras. As expressões utilizadas como “passar das marcas” e “não deixar abusar” aparecem referidas como uma das características que os professores devem possuir para serem eficazes. Estas características aparecem referidas por vezes como complemento uma da outra, demonstrando que os discentes valorizam os professores que são meigos, que atendem ao interesse dos alunos, mas que, simultaneamente, impõem regras de conduta e limites à ação dos discentes.

Marujo e Neto (2004:41-42) fazem uma síntese a partir dos estudos realizados por vários investigadores e elencam as características apontadas pelos discentes inerentes ao “professor ideal”:

- “- Sabe a matéria e ensina bem;
- É criativo e tem várias formas de ensinar;
- Manifesta sentido de humor;
- Não trabalha sempre, mas também conversa e brinca;

- É simpático, dedicado, entusiasta, respeitador, justo, amigo e meigo;
- Dá liberdade e autonomia, mas sabe sempre quando parar e fazer parar;
- Dá limites e orientações de ação;
- Sabe perdoar, dar segundas oportunidades e compreender.”

Apresentamos alguns excertos onde estas características são realçadas e valorizadas pelos participantes.

Competência:

“O professor deve ensinar bem a matéria.” (A 2)

“Eu gosto de professores expressivos que explicam as coisas e os alunos ficam a saber.”
(A 9)

“Eu ensinava tudo de Matemática tirava as dúvidas que os alunos tinham.” (A17)

“Gostava de ser professor de Matemática porque é difícil.” (A10)

“Eu gosto muito da minha professora e admiro a inteligência dela, só não gosto de Matemática porque não percebo muito.” (A6)

Meiguice e Exigência:

“ Gostava de ser meiga, tratar os alunos bem mas sem os deixar passar das marcas.”
(A2)

“Deve ser exigente e um bocado meigo, mas exigente para os alunos não passarem das marcas.” (A4)

“ Gostava de ser um bom professor para os meus alunos mas sem os deixar passar das marcas, Para mim um bom professor tem de ser bom para os alunos sem os deixar abusar.” (A 5)

“ Seria meiga sem deixar passar das marcas.” (A7)

“ Deixava-os brincar um pouco, mas nem sempre, sem passarem as marcas pois é o mais correto.” (A9)

“ Deixava os meus alunos fazerem as atividades que eles quisessem mas, não todas por exemplo pegar em cadeiras no ar, ou bater nos colegas.” (A 13)

“Deixava-os fazer coisas interessantes, as que eles mais gostassem, mas sem exagerar, porque eu não deixava.” (A 14)

“Seria exigente com os meus alunos porque assim eles faziam tudo o que eu queria e não me desobedeciam.” (A 15)

“Eu não deixava passar das marcas, era amiga deles sem deixar abusar.” (A 18)

“Deixava-os brincar com plasticina, mas nem sempre porque depois habituavam-se mal.” (A 17).

A expressão “passar das marcas” é utilizada para designar exagero na atitude dos alunos e a necessidade de imposição de limites, de regras de controlo. Esta expressão aparece repetida seis vezes indiciando que, provavelmente, é a expressão que os alunos ouvem com frequência. Estes excertos revelam ainda que os discentes possuem capacidade de análise, de autocritica das suas atitudes e das atitudes dos colegas que consideram erradas e que devem ser evitadas, revelando ainda que reconhecem que é ao professor que compete este controlo. Refletem ainda que os mesmos percecionam em algumas das atitudes, situações de indisciplina que devem ser evitadas:

“Deixava-os fazer tudo o que queriam, só não deixava fazer coisas más.” (A6)

Apesar de reconhecerem a exigência como uma característica dos “bons” professores, os discentes reconhecem que a mesma deve ser moderada, como podemos constatar nos seguintes excertos:

Tolerância:

“Seria exigente mas não demais porque não gosto disso nem sequer para mim.” (A 9)

“Eu não iria ser má nem muito exigente com os meus alunos.” (A 8)

“Mas eu não seria muito exigente porque não gosto os professores exigentes.” (A 14)

Como podemos constatar pelas transcrições anteriores, os alunos valorizam nos professores não só a competência técnica, mas a exigência (esta foi sem dúvida uma das qualidades mais referidas) a preocupação, o cuidado. Christopher Day (2004:67), citando estudos nestes domínios, refere a este propósito “descobriu-se que os professores que eram vistos pelos alunos como sendo bem sucedidos eram apaixonados pelo seu trabalho e entusiastas.”

Identificam ainda algumas características como a dedicação e a preocupação com os alunos que consideram importantes na atuação dos professores referindo:

Dedicação

“Um bom professor é engraçado, brinca connosco, é como a professora (...), acho que ela é dedicada, acho que ela gosta de ensinar.” (A 13)

“Ajuda os alunos a aprender e a melhorar o bem-estar.” (A 3)

“Preocupa-se com os alunos e ajuda-os a resolver problemas.” (A 19)

Nestas afirmações, os discentes reconhecem, tal como menciona Day (2004), que a vocação, o gosto pela profissão são determinantes no desempenho da mesma, referindo estes professores como “apaixonados” pelo ensino:

“Os professores que desejam aplicar a iniciativa pessoal e a criatividade para desenvolver a aprendizagem intelectual e moral dos seus alunos serão por definição, apaixonados pelo que fazem, como o fazem e por quem o ensinam, demonstram elevadas capacidades numa variedade de contextos e são muito dedicados”. (Day, 2004:94).

Dos dados da primeira recolha conseguimos ainda identificar algumas características relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, revelando que, efetivamente, os alunos, apesar de se situarem na faixa etária dos dez anos, refletem sobre este processo sendo capazes de formular considerações sobre o mesmo e que os professores podem encontrar vantagens na sua auscultação. A partir dessas considerações definimos uma nova dimensão para análise.

3.2. Visão dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem

Definem o processo ensino-aprendizagem com as seguintes considerações:

“Ensinar é como os níveis de um jogo começa pelo mais fácil, depois o médio até ao mais difícil.” (A5)

Nesta afirmação o participante relaciona a aprendizagem com aspetos ligados às suas vivências, demonstrando um conhecimento “pedagógico” ao definir níveis e comparando o processo a um jogo, demonstrando que os aspetos relacionados com a ludicidade são potenciadores das aprendizagens.

“ Ensinar é tipo um labirinto começa no mais fácil até ao mais difícil.” (A12)

“ Começava com coisas mais fáceis e depois as mais difíceis.” (A3)

“ Não serei tão exigente no princípio mas no final vai ser mais duro.” (A 10)

Como podemos verificar, os discentes percebem diferentes fases do processo e diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos, alertando para a necessidade do professor adequar a sua ação a estes elementos.

Ao longo dos seus relatos, os discentes enumeram ainda as áreas em que gostariam de “ser professores”, apontado áreas diversas que vão desde professor de Educação Sexual até ao professor de Teatro ou de Dança, indiciando que, também aqui, se nota uma maior amplitude de opções resultando provavelmente da introdução de novas áreas (Enriquecimento Curricular) e novos atores, indiciando que a realidade das escolas do 1º ciclo sofreu alterações nos últimos anos.

Dada a diversidade de áreas referidas para exercer a profissão, decidimos apresentar um quadro onde as mesmas são enumeradas, apontando-se ainda as razões da preferência e o nível etário, sempre que estes elementos são referidos pelos discentes.

Quadro 6 – Registo das áreas preferidas para lecionar.

Áreas Razões da	Nº de referências	Razões da preferência
E. Física	7	“...do 1º e 2º ano porque esses alunos são mais calmos e desportivos.” (A3) “...do 5º, 6º e 7º ano porque gosto de desporto, especialmente futebol.” (A 5) “...gosto de fazer exercício.” (A6), (A 8), (A18) “...do 1º ano.” (A 11) “...porque acho interessante.” (A14)
História	2	“...acho interessante a História ensinava, do 10º e do 9º ano pois ensinava coisas mais puxadas.” (A2) “...do 6º e 7º ano, porque gosto da História de Portugal e do mundo.” (A4)
Inglês	2	“...porque os alunos não respondiam mal”. (A1, A9)
Matemática	2	“ Adorava ser professor de matemática.” (A7) “...assim fazia contas de vezes, de dividir de mais e de menos.” (A17)
E. Sexual	1	“...seria o professor mais fixe da escola.” (A 12)
Dança	1	“...porque gosto de dançar.” (A15)
Teatro	1	“Gosto mesmo de teatro, gostava de dar aulas ao 4ºano.” (A16)
Expressões	1	“Eu gostava de ser professor de Expressões, porque fazia trabalhos de grupo com os meus alunos”. (A13)

Da análise do quadro anterior podemos verificar que dos dezanove alunos só dois não indicaram a área/disciplina que preferiam lecionar. A área predominante é a Educação Física, existindo uma concentração das escolhas em áreas relacionadas com as Atividades de Enriquecimento Curricular, escolhidas por treze alunos. A preferência pelo teatro, pela dança ou pelas expressões poderá não estar relacionada com as

Atividades de Enriquecimento Curricular, uma vez que os alunos não usufruem de aulas destas áreas. Conhecendo o contexto, consideramos que a preferência pelas áreas referidas decorre do desenvolvimento de um projeto de Articulação Curricular que, nesse ano, estava a ser desenvolvido e no qual foi realizada a adaptação de uma das histórias de Sofia de Melo Breyner Andersen a uma peça de teatro ou ainda à participação dos alunos no projeto Educação pela Arte.

As razões apontadas para a escolha são diversas, porém a maioria relaciona-se com o gosto pela área/ disciplina referida.

De salientar ainda que a Música foi uma área “esquecida” pelos alunos, pois, apesar de todos a frequentarem, nenhum aluno a referiu como área onde gostariam de exercer a atividade se fossem professores. A Língua Portuguesa foi outra das áreas “esquecidas”. As razões para este “esquecimento” não parecem estar relacionadas com o gosto pessoal, uma vez que estas áreas foram referidas como preferidas por alguns alunos, mas com a dificuldade que os alunos reconhecem em lecionar as mesmas.

3.2.1. Desenvolvimento do processo

Devemos ainda salientar que, em alguns excertos, se podem encontrar referências ao perfil de aluno que gostariam de ter nas suas aulas, revelando que os discentes refletem sobre a sua condição enquanto alunos e constroem formulações sobre o aluno ideal. São exemplo as formulações que a seguir se transcrevem e que revelam que os discentes possuem uma imagem de aluno ideal.

“...os do primeiro ano são mais calmos e desportivos.” (A3)

“...os do primeiro ano são mais calmos e silenciosos.” (A6)

“...os do 12º ano, adorava ter alunos espertos porque lhes dava exercícios difíceis.” (A7)

“...os alunos do 1º ciclo falam muito e são barulhentos, os do 10º percebem as coisas de outra forma.” (A9)

“...gostava de dar aulas aos do 4º ano, porque têm mais jeito.” (A16)

Nas formulações apresentadas as qualidades enunciadas (ser calmo, silencioso, esperto, ter jeito e perceber as coisas de outra forma), revelam também que os discentes possuem uma imagem de aluno ideal, que inclui algumas das características que os docentes também referem.

Dos excertos apresentados, podemos ainda concluir que os discentes percebem a heterogeneidade que existe nas salas de aula e que as atividades e a ação do professor são condicionadas pelo perfil do aluno, adaptadas em função das competências e necessidades do mesmo, em suma, que o ensino deve ser contextualizado. Esta constatação está bem patente na formulação do aluno A7 ao referir “adorava ter alunos espertos porque lhes dava exercícios mais difíceis.”

De salientar ainda a formulação do mesmo aluno ao referir “A aprendizagem é um direito que cada pessoa tem”, demonstrando que, mais do que direito ao ensino ou à educação, o aluno tem direito à aprendizagem, isto é, tem direito a que o processo tenha resultados e se transforme em aprendizagem, implicando a adequação de estratégias diferenciadoras.

Os discentes referem ainda ser importante diversificar as estratégias, recorrendo, por exemplo, ao trabalho de grupo, motivar os alunos, atribuir recompensas, estimular ou incentivar a colaboração entre pares e com o professor. Os excertos que se seguem são exemplos dessas referências:

“...Quando não soubessem tinha de rever a matéria.” (A 12)

“... Eu deixava os meus alunos correr antes de começar as aulas a sério.” (A14)

“... Eu fazia trabalhos de grupo.” (A 13)

“... Fazia mais trabalhos de grupo, pois eu gosto disso.” (A 9)

“... Deixava jogar a bola para os meninos e Voleibol para as meninas.” (A18)

“...Fazia dança de dois e de grupos pois assim colaboravam sobre a dança e com o professor.” (A13)

Nas afirmações dos participantes, podemos constatar que os mesmos são capazes de assumir o papel de professor, indicando as estratégias que eles, como alunos, gostariam de ver implementadas e que se atendermos ao seu “saber pedagógico” podemos melhorar o processo.

“... Deixava-os fazer coisas interessantes.” (A14)

“... Deixava os meus alunos fazerem as atividades que eles quisessem.” (A 13)

“... Depois de tudo feito deixava fazer o que eles quisessem.” (A4)

“Se os meus alunos se portassem bem dava-lhes uma recompensa como brincar na plasticina, uma goma.” (A 16)

“Eu brincava com eles quando se estivessem a portar bem.” (A 12)

“Eu gostava de ter um professor que nos deixasse ir mais cedo para o intervalo.” (A11)

“Eu elogiava os meus alunos para os animar.” (A19)

Como se pode verificar pelas afirmações, fatores como o respeito pelos interesses dos alunos, o elogio ou a motivação são percebidos pelos discentes como potenciadores das aquisições. Amado, face aos resultados obtidos num estudo por ele realizado em 2001, refere: “ficámos surpreendidos com o facto de podermos encontrar nos alunos uma notável capacidade de refletir sobre as suas vivências pessoais e coletivas na sala de aula e de ajuizar da adequação de métodos em que pretendiam envolvê-los” (Amado, 2007:122).

3.2.2 Preocupações mais recorrentes

Os discentes, provavelmente pela data em que a recolha ocorreu, revelam preocupação com a avaliação e a preparação dos alunos para os “exames”, sendo esta uma característica que apontam para o “bom” ou “mau” professor. O bom relacionamento dos alunos como fator fundamental para o ambiente que se vive na sala de aula é outra das referências que se podem encontrar demonstrando claramente que os alunos possuem um “saber pedagógico”.

“...Preparava - os bem para os exames nacionais.” (A7)

“...Não os prepara para as fichas e coisas desse género.” (A8)

“...Dava as fichas de avaliação sem dizer nada e sem tirar as dúvidas que tinham.”
(A17)

“...Não iria deixar que andassem zangados porque isso iria causar problemas entre os alunos.” (A8)

“Gostava que os meus alunos fossem amigos porque assim trabalhavam melhor.” (A19)

Como podemos verificar, os alunos, tal como os professores, estão hoje sujeitos a uma grande pressão relacionada com as políticas de prestação de contas: “por causa da autoridade e do controlo que os adultos exercem em todos os aspetos da vida das crianças, o modelo que os adultos apresentam afeta fortemente a experiência, o conhecimento e a identidade das crianças” (Bendlow & Mayall citados por Day, 2004:68)

3.3. Análise das ilustrações

No final da primeira recolha, foi solicitado aos alunos que ilustrassem os seus textos realizando um desenho num espaço destinado para esse efeito. Fizemos uma

análise das dezoito ilustrações (o aluno A10 não quis desenhar), descobrindo elementos que complementam os dados obtidos a partir da análise dos textos. Para melhor compreensão dos dados elaboramos um quadro onde aparecem as dimensões identificadas.

Quadro 7 – Quadro síntese da análise das ilustrações.

Dimensão	Categorias		Número de referências
Imagem do Professor	Gênero:	Feminino	11
		Masculino	6
	Situação:	Sozinho	2
		Acompanhado	15
		Ausente	1
Papel do aluno	Ativo		12
	Passivo		2
	Indeterminado		4
Métodos de trabalho	Individual		7
	Em pares/ grupo		6
	Indeterminado		4

3.3.1. A imagem do professor

Nas ilustrações há uma preponderância de professores do gênero feminino (11) sobre o gênero masculino (6), o que poderá estar relacionado com o gênero dos próprios discentes (7 rapazes e 12 raparigas), que participaram no estudo ou ainda com a realidade do 1º CEB, onde a maioria dos docentes são do sexo feminino.

O aluno A7 não desenhou o professor, mas um quadro com uma “conta” de dividir e dois balões de diálogo onde se pode ler: “ - Está certo?” (aluno)

- Sim! (professor).

Em duas ilustrações (A1 e A3) o professor aparece sozinho. No desenho do aluno (A1), o professor de Inglês entra na sala sorridente e cumprimenta os alunos com a frase “ Hello meninos”. Na ilustração do aluno (A3), a professora de Educação Física também aparece sorridente junto da baliza e usa uma bola para exemplificar um exercício.

Os professores aparecem em quinze ilustrações, acompanhados de um ou mais alunos. Na maioria das representações (13), alunos e professores aparecem sorridentes, o que poderá indiciar que a vivência da escola é positiva.

Relativamente ao papel do professor, este é apresentado em situações de observação dos alunos (3) e em situações de exposição, demonstração ou explicação das atividades (7). Em quatro das ilustrações, o professor surge em interação com os alunos.

3.3.2. O papel do aluno

Relativamente ao papel do aluno, ele aparece retratado como tendo um papel ativo (coloca perguntas, dança ou executa movimentos) em doze ilustrações. Em duas situações, os alunos aparecem sentados a ouvir o professor. Nas restantes ilustrações (4) não foi possível identificar que papel é atribuído ao aluno, ou porque não aparecem representados, ou porque só desenharam a cabeça.

3.3.3. Métodos de trabalho

Em sete ilustrações os alunos aparecem retratados de forma individual, sentados, a repetir exercícios ou a colocar questões.

Em seis ilustrações os alunos aparecem em pares e numa ilustração aparece retratada uma aula de Matemática com recurso ao trabalho de grupo, pois os alunos aparecem à volta da mesa onde estão colocados diversos materiais.

Nas ilustrações aparecem retratadas uma aula de teatro, uma aula de dança, uma de Expressões, sete de Educação Física, duas de Matemática, duas de História e duas aulas de Inglês, coincidindo com as preferências apontadas pelos alunos nos textos.

Da análise das ilustrações, de uma forma geral, podemos concluir que a imagem dominante do papel do professor é a de “ explicador”, predominando imagens ligadas a aulas expositivas, porém os alunos, na maioria das ilustrações, desempenham um papel ativo, colocando questões ou repetindo exercícios.

Da análise da primeira recolha, podemos concluir que os discentes possuem uma visão positiva dos professores e da relação pedagógica, presente nas referências escritas. Nenhum aluno recusou assumir o papel de professor, e nos desenhos, professores e alunos aparecem sorridentes.

Nos desenhos, a maioria dos professores representados é do género feminino, espelhando a realidade do 1º CEB, ou a realidade da turma, frequentada na sua maioria por raparigas. Nos desenhos, o papel predominante do professor é o de explicador, expositor ou ainda observador. Em alguns desenhos, o professor aparece em interação com os alunos.

Nos desenhos os alunos são retratados, na sua maioria, em situações ativas repetindo exercícios (em aulas de Educação Física ou de Dança), colocando questões ou fazendo perguntas.

Relativamente à forma como a profissão é vista pelos discentes, os participantes consideram que ser professor é uma profissão difícil, exigente, importante e até engraçada.

Nos seus registos, os discentes estabelecem duas grandes categorias antagónicas de professores, os “bons” e os “maus”, atribuindo características a uns e a outros, valorizando os professores competentes, meigos e exigentes mas não em demasia. Consideram que é importante manter o controlo, estabelecer regras e não deixar os alunos passar das “marcas.” Valorizam os professores que “cuidam” (Day, 2004), que se preocupam com o sucesso dos seus alunos e que ajudam a resolver problemas.

As áreas referidas para exercer a atividade são diversas, incluindo a Educação Sexual, a Dança, o Teatro, o Inglês, a História, a Matemática e a Educação Física. Estas preferências evidenciam as recentes alterações ocorridas ao nível do 1º CEB com a emergência de novas áreas e novos atores. A disciplina preferida para exercer a atividade é a Educação Física, refletindo as preferências dos alunos por esta área. De referir ainda as áreas “esquecidas” como a Música e a Língua Portuguesa, provavelmente a primeira porque se nota uma certa rejeição, como se constatou na terceira recolha, e a segunda devido à dificuldade que os alunos pressentem em lecionar esta área.

Relativamente ao processo ensino-aprendizagem, os participantes demonstram possuir uma “consciência” pedagógica referindo aspetos importantes como a diversificação de estratégias, e de metodologias, a motivação, o elogio, ou a necessidade de contextualizar o ensino, adaptando-o aos interesses e ao perfil dos alunos. Referem a

aprendizagem com um direito e o processo, como um “labirinto” ou como os “níveis de um jogo” em que as tarefas se vão complexificando. Demonstram preocupação com a preparação para os “exames” ou as “fichas” e com o clima da sala de aula. Relativamente ao perfil do aluno referem que gostariam de ter alunos “espertos”, motivados e interessados.

3.4. Visão dos alunos sobre a escola

A segunda recolha foi realizada com recurso, como já referimos, a “questionário com questões abertas”, onde se iniciavam os parágrafos que depois os alunos completavam. Nesta recolha pretendíamos conhecer o pensamento dos alunos sobre a escola, descobrindo fatores de motivação ou de desmotivação e as razões subjacentes. Pretendíamos ainda identificar situações e metodologias potenciadoras das aprendizagens e conhecer as mudanças que os alunos sugerem para a escola (ver anexo II).

3.4.1 “O que gosto mais na escola...”

Com o objetivo de identificar aspetos positivos, pedimos aos alunos que completassem o parágrafo: **“O que gosto mais na escola é...porque...”**

Apesar de termos formulado a pergunta de modo aberto, da análise das respostas podemos concluir que a maioria dos alunos direcionou a resposta para aspetos relacionados com a aprendizagem de uma forma global (3) e com as diferentes disciplinas em particular (12). Os restantes alunos (4) valorizam mais as interações sociais que a escola proporciona.

Os excertos que se seguem demonstram que os discentes valorizam o papel formativo da escola não o associando a uma disciplina preferida:

“O que gosto mais na escola é das aulas, porque aprendo mais.” (A6)

“O que gosto mais é de estudar, porque nós podemos aprender e aprender a estudar.”
(A17)

“O que gosto mais é de descobrir coisas novas porque gosto de aprender.” (A19)

É de salientar que, no caso do gosto pela escola e sua relação com as disciplinas preferidas, registou-se uma distribuição quase homogénea pelas três áreas curriculares.

É de salientar ainda facto de não se registarem referências às Atividades de Enriquecimento Curricular por parte dos participantes.

Os motivos das escolhas da Matemática e da Língua Portuguesa são diversos, mas, em algumas formulações, estão relacionados com a importância que os alunos atribuem a estas disciplinas para a sua formação, indiciando as preocupações crescentes por parte da sociedade num “bom” desempenho nesta disciplina como essencial para o futuro dos alunos. Exemplo desta preocupação é a formulação do aluno A15 “O que gosto mais na escola é das aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, porque são as disciplinas que eu mais preciso de praticar”. Esta preocupação com a preparação para o futuro, patente de forma clara na formulação anterior, aparece referida em outros excertos ainda que de uma forma menos evidente.

“O que gosto mais na escola é de Matemática porque aprendo a fazer contas.” (A18)

“O que gosto mais na escola é de Matemática porque é muito castiço.” (A13)

“O que gosto mais na escola é Matemática porque adoro números.” (A7)

“O que gosto mais na escola é de Matemática, porque sou bom.” (A 10)

“O que gosto mais na escola é de ler, porque assim sei as palavras.” (A1)

“O que gosto mais é a Língua Portuguesa, porque é mais fácil e divertida.” (A3)

“O que gosto mais é a Língua Portuguesa porque me divirto com ela, embora dê erros posso usar a imaginação.” (A9)

“O que gosto mais na escola é Língua Portuguesa (...). A Língua Portuguesa tem teatro e mais coisas.” (A15)

“O que gosto mais na escola é de Estudo do Meio, é a minha disciplina preferida, gosto de fazer experiências.” (A5)

“O que gosto mais na escola é de Estudo do Meio, porque é uma disciplina que eu gosto, é interessante.” (A8)

“Eu gosto de Estudo do Meio porque é sobre plantas e mais coisas que eu gosto de aprender.” (A16)

Como podemos constatar, os motivos da preferência dos discentes estão relacionados também com o carácter das próprias disciplinas registando-se nas expressões interessante, divertido, fácil, “castiço.” O carácter experimental e o sucesso que os discentes obtêm são também fatores determinantes nas suas preferências.

Da análise podemos ainda constatar que os discentes percecionam a escola como um espaço de interação social, como podemos verificar nos excertos que se transcrevem:

“O que gosto mais na escola é das professoras, porque me dou bem com elas e gosto de conviver com elas.” (A2)

“O que gosto mais na escola é de ter amigos.” (A5)

“O que gosto mais na escola é de estar com os meus colegas na sala, porque eles ajudam-me, são muito criativos e fazem-me rir.” (A14)

Verificamos que os alunos valorizam o contacto com os amigos ou com os professores como fatores determinantes do seu gosto pela escola. De salientar que das 19 recolhas só o aluno **A12** referiu o “recreio” como o fator determinante da sua preferência “O que gosto mais na escola é o recreio porque posso brincar livremente” (A12).

3.4.2. Aprendo melhor quando...

Com o objetivo de identificar situações potenciadoras das aprendizagens colocamos duas questões aos discentes. A primeira questão, formulada sob a forma de escolha múltipla, incidia sobre a metodologia preferida; a segunda questão formulada de forma aberta “Aprendo melhor quando...” incidia sobre condições ou situações potenciadoras das aprendizagens.

Na análise conseguimos identificar fatores intrínsecos, aqueles que se relacionam com o próprio aluno, como por exemplo, a atenção, a concentração, o empenho e fatores extrínsecos, aqueles que não dependem do aluno, como os professores, a metodologia ou o clima da sala de aula.

O trabalho de grupo e o trabalho de pares são eleitos pelos discentes como os métodos de trabalho preferidos.

Após análise dos dados, elaboramos o seguinte quadro para facilitar a sua sistematização.

Quadro 8 – Síntese dos fatores que potenciam a aprendizagem.

Categoria	Subcategorias	Número de referências
Aprendo melhor quando...	Trabalho de grupo	12
	Estou atento	8
	Trabalho de pares	7
	A professora explica	4
	Bom clima na sala de aula	4
	Estou feliz	2
	Estudo	1
	Percebo a matéria	1
	Trabalho com a turma	1
	Estudo	1
	Percebo a matéria	1

Da análise do quadro anterior podemos concluir que o trabalho de grupo e o trabalho de pares são as metodologias preferidas pelos discentes. De referir ainda que dois participantes escolheram duas opções (sozinho e em grupo e em grupo e em pares) e um assinalou que gosta de trabalhar em conjunto com a turma.

Relativamente à segunda questão, as condições para aprender melhor, podemos constatar que a maioria dos discentes se sente responsável pelos seus progressos, considerando a atenção como fator preponderante dos mesmos, e que estão presentes nas formulações que apresentamos de seguida.

“Aprendo melhor quando estou atento e trago os óculos.” (A1)

“Aprendo melhor quando estou atenta.” (A3), (A8), (A15)

“Aprendo melhor quando estou mais atento.” (A14), (A13)

“Aprendo melhor quando estou atento às explicações da minha professora.” (A11), (A12)

Ainda relacionada com atenção, mas formulada de forma diferente, é a afirmação do aluno A18 ao considerar “aprendo melhor quando estou sozinho”. O aluno A12 refere que aprende melhor quando estuda e tira dúvidas e o aluno A10 considera fundamental perceber a matéria.

Como podemos constatar em algumas das afirmações, percebe-se que os alunos consideram muito importante o seu papel, mas subentende-se a aprendizagem como um

processo compartilhado, onde o professor desempenha o papel de facilitador, de explicador. Nas afirmações que se seguem o professor assume um papel determinante neste processo aparecendo como "responsável" pelo sucesso dos alunos.

"Aprendo melhor quando a professora ensina as coisas importantes da Natureza." (A17)

"Aprendo melhor quando a minha professora ensina bem a matéria." (A7)

"Aprendo melhor quando a minha professora me explica a matéria." (A6)

"Aprendo melhor quando a minha professora me explica a matéria mil vezes." (A4)

Dos relatos dos alunos, o ambiente da sala de aula é outro fator determinante no seu sucesso referindo fatores como estar feliz, descontraído ou ainda o professor estar divertido e "não berrar".

Dois participantes referiram o bem-estar ou a felicidade como fundamentais para o seu sucesso!

"Aprendo melhor quando estou feliz." (A16)

"Aprendo melhor quando está sol, todos estamos alegres e eu balanço na cadeira."
(A19)

O bem-estar dos professores é também apontado nas afirmações que se transcrevem:

"Aprendo melhor quando a professora está mais divertida." (A5)

"Aprendo melhor quando não irrita a professora para não "berrar". " (A9)

3.4.3 O que gosto menos na escola

Os participantes, ao enunciarem aspetos menos positivos, referem-se especialmente às disciplinas curriculares, tal como aconteceu quando se referiam aos aspetos positivos.

De uma forma global, os excertos dos participantes referem não só os aspetos relacionados com o carácter das próprias disciplinas, mas aspetos relacionados com o insucesso, ou com as tarefas. Destacam ainda aspetos relacionados com fatores físicos ou de relacionamento.

Quadro 9 – Fatores desmotivadores.

Categorias	Subcategorias	Número de referências
O que gosto menos na escola é...	Insucesso	8
	Dificuldade das disciplinas	5
	Tarefas cansativas	2
	Higiene	2
	Cantina	1
	Recreio	1

Como referem Marujo e Neto (2004:81), “as crenças que os alunos têm sobre si mesmos têm um papel central na sua motivação e comportamento”. Christopher Day (2004:142) refere ainda que os alunos aprendem de variadas formas mas a aprendizagem é “quase sempre influenciada por fatores sociais e emocionais”; sendo necessário que os alunos “desenvolvam destrezas reflexivas que lhes permitam reconhecer, compreender e gerir as suas emoções”.

As afirmações que se seguem mostram, de forma inequívoca, que o insucesso é um fator de desmotivação e que os discentes associam os resultados ao processo, rejeitando as disciplinas ou as tarefas em que não são muito bons ou tiram más notas:

“O que gosto menos é Matemática, porque tiro não satisfaz.” (A1)

“O que gosto menos é Matemática porque tiro más notas.” (A3)

“O que gosto menos, é Matemática, não gosto muito de problemas.” (A8)

“O que gosto menos é a Língua portuguesa porque não sou muito bom.” (A10)

“O que gosto menos é de fazer pinturas porque não tenho muito jeito.” (A11)

“O que gosto menos é a Matemática é a que sei menos e não gosto muito.” (A16)

Os participantes assinalam ainda características relacionadas com as disciplinas que os desmotivam nomeadamente o ser difícil, o ser cansativo que são características ligadas tanto às disciplinas como a tarefas que os alunos identificam como desmotivadoras:

“O que gosto menos é de Língua Portuguesa porque é mais difícil.” (A7)

“O que gosto menos é Matemática porque é a área mais difícil.” (A9)

“O que gosto menos é de Estudo do Meio, são coisas muito difíceis.” (A18)

“O que gosto menos é de Português, porque não é tão engraçado.” (A13)

“O que gosto menos são as aulas de Estudo do Meio, porque eu não gosto muito.” (A15)

Como podemos constatar, a apetência ou rejeição dos alunos por determinada área é influenciada pela forma como os discentes veem essa área ou disciplina. Outro fator que influencia o empenho dos alunos é a forma como as atividades são propostas. Nos excertos que se seguem podemos verificar que os discentes rejeitam algumas disciplinas onde são propostas atividades que os discentes referem como “seca.”

“O que gosto menos é de copiar textos grandes, porque é muito cansativo” (A5)

“O que gosto menos é de copiar coisas do quadro, porque é uma seca e canso-me.”
(A19)

O aluno A17 refere não gostar de uma disciplina pelo caráter prático da mesma, referindo: “Não gosto de Matemática porque temos de medir o comprimento da janela, do portão...”. Alguns alunos referem que o que gostam menos na escola são aspetos físicos relacionados com a limpeza e com falta de civismo dos seus pares: “O que gosto menos é das casas de banho, às vezes têm rolos de papel dentro da sanita e papel no chão.” (A4), ou ainda com atitudes que revelam desrespeito “ O que gosto menos é de ver os meninos a não respeitar as funcionárias, deitam lixo no chão e não o apanham.” (A14). Os discentes revelam uma consciência cívica, identificando nos seus pares comportamentos que identificam como menos positivos e que interferem no bem - estar de todos.

O aluno A12 refere: “O que gosto menos na escola é a cantina, porque nos obrigam a comer tudo.” Esta atitude que *a priori* poderia ser percecionada como “cuidado” ou preocupação, pelo caráter impositivo, é vista pelo discente com desagrado.

De salientar ainda a opinião do participante A2 que prefere ficar na sala a trabalhar do que ir para o intervalo. Esta afirmação, em conjunto com referências anteriores, leva-nos a suspeitar de uma situação de insegurança junto dos seus pares: “O que gosto menos na escola é dos intervalos, porque gosto de estar na sala a trabalhar.”

De uma forma global, podemos considerar que os fatores que mais contribuem para a desmotivação dos alunos estão relacionados com o caráter das disciplinas ou das tarefas, pois foram assinalados por 16 participantes.

3.4.4. Se eu pudesse mudava...

No entanto, devemos referir que, quando foram solicitadas aos discentes sugestões de mudança para a escola, a maioria assinalou alterações relacionadas com aspetos físicos, como podemos constatar no quadro que se segue:

Quadro 10 – Sugestões de mudança na escola.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Nº de Referências
Visão dos alunos sobre a escola	Se eu pudesse mudava...	Aspetos físicos	16
		Quadros interativos	3
		Intervalos maiores	3
		Disciplinas	2

Da análise do quadro anterior podemos constatar que as mudanças sugeridas se relacionam com materiais pedagógicos e com a duração dos intervalos. Porém, na sua maioria, os discentes referem alterações relativas a aspetos físicos.

“Pintava as grades da escola de azul, as paredes da sala de amarelo, plantava mais árvores, metia balizas novas no campo e punha “pneus” novos para a escola ficar mais bonita.” (A2), (A6)

“Mudava a escola, pois assim chegava mais cedo, e o campo de jogos pois queria-o maior.” (A1)

“Mudava as portas as janelas e a mesa da professora”. (A8)

“Punha mais campos de futebol...” (A5)

“Mudava o campo de jogos, gostava de um maior. “ (A14)

“Eu mudava o recreio e o campo de futebol, no recreio punha um parque e o campo de jogos almofadado.” (A16), (A15)

“Eu arranjava o chão das salas” (A10)

“Eu mudava as janelas e o portão.” (A18)

“Punha um campo coberto.” (A7)

“As mudanças eram: por um chão novo nas salas, redes novas nas balizas, novas bancas nas salas, mais plantas, flores, árvores e um “parque”. (A19)

“Fazia um parque para as meninas, obras nas casas de banho e fazia um campo de basquetebol fora do campo de futebol.” (A9)

Como podemos constatar, a maioria dos alunos sugere alterações relacionadas com aspetos físicos, principalmente relacionados com o exterior da escola, notando-se uma preocupação em que a escola fique mais “bonita”, mais confortável ou mais limpa,

como refere o aluno A4: “Eu limpava as casas de banho para não ficarem com lixo e apanhava o lixo do chão.”

Apesar de os intervalos ou o “recreio” não terem sido os elementos mais apontados pelos alunos, na questão o que gosto mais na escola, nota-se uma incidência de sugestões de mudança neste elemento (recreio). Com efeito, a maioria aponta mudanças no espaço exterior criando melhores espaços para “brincadeira” demonstrando, ainda que de forma “velada”, a importância que os discentes atribuem a este espaço. A referência aos intervalos, presentes nos excertos que se seguem, no que se refere ao tempo de duração, vem comprovar que o mesmo ocupa um papel determinante nas preocupações dos discentes.

“Eu mudava os recreios punha-os mais longos.” (A3)

“Eu punha mais recreios e mais tempo de recreio.” (A5)

“Eu mudava as horas das aulas e dos recreios para terem recreios maiores.” (A6)

Outra sugestão de mudança presente nos relatos dos alunos é a que se relaciona com a diversidade de materiais e de recursos:

“Punha mais materiais e quadros interativos” (A5)

“Colocava quadros interativos” (A10), (A9)

A sugestão de colocação de quadros interativos e de mais materiais demonstra, mais uma vez, que os discentes possuem um “saber pedagógico”, reconhecendo que o uso de novos recursos e a diversificação de estratégias são uma forma de melhoria do processo.

De salientar ainda que só dois alunos apresentaram sugestões de mudança relacionadas com as disciplinas ou as atividades, quando os fatores desmotivadores estavam mais relacionados com este aspeto, o que poderá indiciar que os discentes reconhecem que é mais fácil alterar fatores relacionados com os aspetos físicos do que com os aspetos pedagógicos.

“Mudava algumas regras e punha mais atividades.” (A13)

“Eu mudava o Estudo do Meio, porque não gosto desta disciplina.” (A17)

De uma forma global, podemos concluir que, no que se refere às sugestões de mudança, os discentes apontam aspetos relacionados com alterações do espaço físico, ou do tempo destinado ao “recreio”, demonstrando que os aspetos relacionados com a ludicidade, com a “brincadeira” assumem um papel relevante como fator de motivação e gosto pela escola: “o lúdico está tecido no sentir e estar de cada criança a quem permitam que seja despreocupadamente feliz.” (Marujo e Neto, 2004:85)

Em síntese

Nos dados da 2ª recolha, verificamos que os alunos valorizam a escola essencialmente em duas dimensões: a dimensão formativa e a dimensão socializadora. A dimensão formativa é a mais valorizada no discurso dos alunos, as disciplinas são referidas como importantes, interessantes ou até divertidas. Os aspetos relacionados com o sucesso ou o insucesso são determinantes nas preferências dos alunos. Alguns discentes consideram que as interações com os pares ou com os professores são determinantes na forma como veem a escola, referindo a ainda que a metodologia de trabalho preferida é o trabalho de grupo ou de pares. Relativamente aos fatores que potenciam o sucesso das aprendizagens, a maioria aponta a atenção, assumindo um papel determinante na construção do seu percurso. Alguns discentes referem que as explicações do professor e o clima da sala de aulas são elementos potenciadores das suas aprendizagens, salientando que aprendem melhor quando estão “felizes” ou ainda quando o professor está feliz e não “bera”.

Como aspetos menos positivos, aqueles que os participantes referiram gostar menos, estão relacionados com o carácter de algumas disciplinas que os alunos consideram difíceis, ou ainda com o tipo de atividades propostas que são referidas como cansativas ou uma “seca”, salientando, em especial, o copiar ou escrever textos grandes. Os participantes revelam uma consciência cívica ao referir, como aspetos negativos, a falta de limpeza ou o desrespeito dos colegas como elementos das sugestões de mudança.

Relativamente às sugestões de mudança, os discentes destacam especialmente mudanças relacionadas com alterações de aspetos físicos para que a escola fique mais “bonita”. De realçar que a maioria das alterações se relaciona como espaço de “recreio”, demonstrando que os aspetos relacionados com a “brincadeira” são determinantes no

seu bem-estar. Em algumas formulações encontramos sugestões relativas ao aumento do tempo de intervalo ou de recreio, o que reforça a constatação anterior.

Os participantes sugerem ainda a introdução de novos materiais, dos quais se destacam os quadros interativos, evidenciando que a diversificação de métodos e estratégias são percebidas como potenciadoras das aprendizagens.

3.5. A visão dos alunos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular

Na terceira recolha de dados, utilizamos como instrumento de recolha os registos escritos dos alunos, realizados sob a forma de questionário com questões abertas, incidindo sobre o pensamento dos alunos sobre as AEC (ver anexo III).

3.5.1 Razões para a frequência das AEC

Como já referimos anteriormente, as AEC são de frequência facultativa e desenvolvem-se preferencialmente depois das atividades curriculares. Constatamos que, na escola onde realizamos o nosso estudo, as AEC se desenvolvem de forma flexibilizada, ocorrendo em qualquer momento do dia, tornando desta forma a frequência “obrigatória”. Relativamente à frequência das AEC, regista-se uma adesão de 100%, pois todos os alunos da turma frequentam as AEC.

De referir ainda que todos os discentes distinguem claramente as AEC das atividades curriculares referindo-se, como já vimos anteriormente, às últimas como disciplinas e às AEC como “as atividades”.

Na primeira questão tentamos descobrir as motivações dos alunos para a frequência das AEC, tentando descobrir se nelas estariam presentes os elementos referidos anteriormente. Iniciamos o parágrafo com a seguinte formulação: “Frequento as AEC porque...”.

Após análise dos dados recolhidos verificamos que as razões apontadas pelos discentes para a frequência das AEC se relacionam não com o caráter “obrigatório” das mesmas, mas com o caráter de “enriquecimento” que os alunos lhes atribuem. Os discentes classificam ainda estas atividades como divertidas, “fixes” ou interessantes e ainda como “coisas novas”. O gosto pela aprendizagem é referido como fator para a frequência.

“Eu gosto das aulas extra curriculares, do Inglês, do Apoio ao Estudo e da Música.”
(A6)

“Gosto de aprender coisas novas.” (A7)

“Gosto de participar em tudo.” (A2)

Além do gosto pessoal, o aluno A7 refere “ Gosto e os meus pais dizem para eu ir”. Esta formulação indicia o papel determinante que os pais desempenham nas opções dos discentes.

Os discentes consideram que as AEC são importantes no seu percurso formativo, sendo essa a principal razão apontada para a frequência. As afirmações que se seguem evidenciam essa classificação:

“Acho estas atividades importantes para evoluir e aprender cada vez mais.” (A3)

“Frequento as AEC porque assim posso aprender mais” (A10)

“Frequento as AEC, porque assim tenho oportunidade de aprender mais.” (A11)

“Frequento as AEC para aprender mais.” (A13)

“As atividades ajudam-me, aprendo mais.” (A12)

“Frequento as AEC, porque gosto dessas aulas e podemos aprender Inglês, Música, Educação Física e Apoio ao Estudo e isso enriquece a nossa aprendizagem, É por isso que frequento as AEC.” (A17)

Como podemos constatar, a importância das AEC como contributo para a formação é referida por seis participantes. No entanto, três participantes apontam como razão da frequência o facto de serem divertidas.

“Frequento as AEC porque são muito divertidas” (A9)

“São divertidas e muito fixes, é por isso que frequento as AEC.” (A15)

“São fixes os professores deixam fazer o que nós queremos.” (A16)

Na última formulação, podemos ainda constatar que o facto de os professores atenderem aos interesses dos discentes é percecionado como um fator importante para a frequência.

Nos excertos que se seguem, os discentes apontam, em simultâneo, o contributo formativo e o facto de serem divertidas como razão para a frequência.

“Frequento as AEC, porque gosto de aprender sempre mais e são divertidas.” (A5)

“São divertidas e fazem-nos aprender Música, Inglês e os jogos que existem na Educação Física.” (A14)

“São melhores para os meus conhecimentos e são divertidas.” (A19)

Nas formulações que se seguem, os alunos, além dos adjetivos usados anteriormente, utilizam ainda o adjetivo interessante para classificar as AEC.

“As AEC são fixes divertidas, interessantes e educativas.” (A1)

“Acho as AEC muito interessantes, muito divertidas, muito importantes para a nossa aprendizagem.” (A4)

“As AEC são muito interessantes, divirto-me e aprendo coisas novas.” (A18)

De seguida, apresentamos um quadro síntese onde as razões da frequência aparecem enunciadas:

Quadro11 – Razões da frequência das AEC.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Nº de referências
Visão dos alunos sobre as AEC	Razões da frequência	Importantes para a sua aprendizagem	6
		Gosto pessoal	3
		Divertidas	3
		Divertidas e importantes	3
		Divertidas e importantes e interessantes	3
		Influência dos pais	1

De uma forma global, podemos considerar que os participantes, na sua maioria, atribuem às AEC um papel importante no seu percurso académico, considerando que as mesmas são importantes para o seu futuro, sendo esta uma das razões apontadas para a frequência. Este aspeto é essencialmente valorizado no Inglês. Devemos ainda referir que a vertente lúdica das AEC, expressa em expressões como “divertidas” ou “fixes”, é referida por 9 participantes, assumindo um papel determinante como fator decisivo para a frequência das mesmas.

3.5.2. Atividades preferidas e as razões da preferência

Com o intuito de continuar a identificar fatores motivadores das aprendizagens solicitamos aos discentes que completassem o parágrafo: “A AEC que prefiro é... porque...”. Após análise dos dados registamos no quadro que se segue os resultados obtidos para facilitar a leitura.

Quadro 12 – Atividades preferidas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Número de referências
Visão dos alunos sobre as AEC	AEC preferida	Educação Física	16
		Inglês	2
		Todas	2
		Música	1
		Apoio ao Estudo	0

Como podemos constatar, a AEC preferida é a Educação Física com 16 referências, embora dois alunos a refiram em conjunto com o Inglês. O Apoio ao Estudo não registou nenhuma referência; o Inglês é referido por dois discentes como segunda preferência; a Música por um e dois discentes não conseguem selecionar uma atividade porque como referem:

“Não consigo escolher porque ensinam todas coisas diferentes.” (A15)

“Não consigo escolher, são muito iguais.” (A9)

As razões apontadas pelos discentes, para não selecionarem nenhuma atividade, são antagónicas (diferentes, iguais), o que nos leva a concluir que se referem a diferentes aspetos das AEC. O aluno A15 refere-se aos conteúdos (diferentes), enquanto o aluno A9 considera as AEC iguais, porque se refere ao modo como são desenvolvidas.

As razões apontadas para as preferências são diversas e relacionam-se com o conteúdo, com o tipo de atividades propostas, com o local de realização, com o perfil do professor ou ainda com perspetivas futuras.

“Prefiro a Educação Física, porque gosto de fazer desporto, faz bem fazer desporto.”
(A1)

“A AEC que prefiro é Educação Física, porque gosto de fazer desporto.” (A2, (A4)

“Gosto da Educação Física gosto de muito de correr, de saltar e de jogos.” (A4)

“Eu prefiro a música porque gosto de aprender Música.” (A8)

“Eu prefiro a Educação Física é divertida e aprendem-se muitos jogos divertidos.” (A14)

“Prefiro a Educação Física porque são aulas divertidas e educativas para a saúde.” (A6)

“Prefiro a Educação Física, porque brincamos à bola.” (A16)

“Prefiro a Educação Física porque acho importante e é muito divertida.” (A3)

“Prefiro a Educação Física porque posso descontraí e divertir-me.” (A17), (A3)

“A AEC que prefiro é a Educação Física porque gosto de desporto, divirto-me e faço coisas que eu não sabia.”

“Prefiro a educação Física porque é ao ar livre e eu gosto de desporto.” (A7)

“Eu prefiro a Educação Física porque gosto de praticar exercícios ao ar livre.” (A11)

“Educação Física porque é lá fora.” (A13)

Como podemos constatar, alguns discentes referem o facto de a atividade decorrer ao ar livre como fator de motivação. Estas formulações revelam que adultos e crianças percecionam a realidade de diferentes formas e que o pensamento das crianças é muitas vezes deturpado por “um viés adultocêntrico”, com refere Sarmiento (2008). Com efeito, a falta de um espaço próprio para a realização da Educação Física é visto pelos adultos como um condicionalismo desfavorável, enquanto para as crianças é motivo de agrado, relembrando a importância de escutar a voz das crianças na tomada de decisões que lhes digam respeito. De referir ainda que o perfil do professor assume particular relevância no gosto que os alunos revelam por determinadas áreas em detrimento de outras, tal como refere Day (2004:57): “Os relacionamentos afetivos existentes entre professores e alunos são essenciais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas”.

“Prefiro a Educação Física porque gosto de fazer desporto, faz bem, fazer desporto e o professor é fixe.” (A1)

“A AEC que prefiro é a Educação Física, gosto de desporto e o professor é fixe.” (A5)

“A AEC que prefiro é Educação Física, porque gosto de desporto e o professor ensina bem.” (A19)

Nas formulações dos alunos, quando selecionam o Inglês, aparecem referências ao contributo das AEC na preparação do futuro, demonstrando que estas preocupações estão presentes no pensamento dos alunos e determinam o grau de adesão a determinadas áreas e a forma como as mesmas são percecionadas pelos discentes.

“O Inglês é “fixe” e ajuda-me no futuro.” (A12)

“...também gosto de Inglês, porque aprendo muito e isso é bom para o meu futuro.”
(A17)

De uma forma global, podemos constatar que os fatores ligados aos aspetos lúdicos das atividades propostas e a relação professor aluno são determinantes nas escolhas dos discentes e na motivação ou desmotivação dos mesmos.

3.5.3. As AEC menos valorizadas

Relativamente a esta questão constatamos, contrariamente ao que aconteceu na questão anterior, que os discentes demonstraram muita dificuldade em selecionar a AEC de que gostam menos, o que confirma a perceção de que os participantes gostam de frequentar as AEC dada a dificuldade que demonstram em escolher uma área como a menos preferida. De salientar que as áreas de Inglês e de Educação Física não receberam nenhuma referência, ver quadro 13.

Quadro 13 – Quadro síntese das AEC menos preferidas.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Nº de referências
Visão dos alunos sobre as AEC	A AEC que gosto menos é...	Nenhuma	12
		Inglês	0
		Apoio ao estudo	3
		Música	4
		Educação Física	0

Os argumentos usados pelos discentes para não selecionarem nenhuma AEC estão relacionados com o facto de serem muito parecidas, de gostarem de todas, ou ainda de serem todas “fixes” ou divertidas.

“Nenhuma, pois são todas muito divertidas e interessantes.” (A1)

“Nenhuma, são todas iguais e divertidas.” (A8), (A10), (A15)

“Nenhuma, adoro todas e não desgosto de nenhuma” (A 19)

“Eu não consigo escolher a AEC que gosto menos, pois são todas fixes e ajudam-me a aprender.” (A12)

De salientar a opinião do aluno A2 que refere: “Nenhuma, eu gosto de todas e empenho-me”, sugerindo que o facto de se sentir motivado é potenciador do seu empenho, construindo um percurso de sucesso, gerador de novas motivações.

Alguns discentes elencaram as AEC, atribuindo-lhes características ou referindo as diferentes aquisições para as distinguir. De salientar que, mais uma vez, o que sobressai na valorização das AEC, por parte dos discentes, é o carácter lúdico das mesmas, indiciando que efetivamente o desenvolvimento das AEC assenta numa vertente lúdica.

“Nenhuma, gosto de todas, a Música é divertida, porque aprendo muitas músicas e o Inglês é divertido pois aprendo outra língua.” (A11)

“Nenhuma, porque a Educação Física é fixe, a Música é interessante e o apoio ao estudo é só brincadeira.” (A3)

“Nenhuma, gosto de Educação Física porque é “fixe”, de Inglês porque é uma atividades boa, do Apoio ao estudo porque é divertido, e da Música porque gosto de tocar flauta.” (A5)

O Apoio ao Estudo era desenvolvido pelo professor titular de turma, o que só por si poderia ser um motivo de “rejeição”. Porém nas referências dos alunos não se evidenciam elementos que indiquem que esta atividade é menos “lúdica” do que as restantes. Os fatores indicados pelos discentes para não gostarem tanto destas “aulas” estão relacionados com o tipo de atividades desenvolvidas, que incidem essencialmente na utilização do computador “Magalhães”, como podemos constatar pelos seguintes excertos.

“A AEC que gosto menos é o Apoio ao estudo porque muitos meninos não trazem o “Magalhães” e depois os outros meninos ficam a olhar, também querem jogar e não podem.” (A4)

“A AEC que gosto menos é Apoio ao Estudo porque é preciso jogar computador e eu não gosto.” (A8)

“A AEC que gosto menos é Apoio ao Estudo, porque eu não tenho o Magalhães e a professora pede o Magalhães para o Apoio ao Estudo.”

Como se verifica, os motivos subjacentes às escolhas dos discentes estão todos relacionados com a utilização do computador no desenvolvimento destas aulas, uns porque não gostam de utilizar o computador, outros porque já não têm computador e

outros porque, tendo computador, não gostam de ver os colegas que não trazem computador sem “jogar”.

A Música foi referida por quatro alunos como sendo a atividade que preferem menos, o que nos suscita alguma admiração, pois é considerada por nós adultos como uma atividade eminentemente lúdica, o que *a priori* deveria ser motivo de agrado e de atração para os discentes.

“A AEC que gosto menos é Música, porque não gosto muito do professor.” (A6)

“A AEC que gosto menos é Música, porque não gosto de cantar.” (A18)

“A AEC que gosto menos é Música porque tenho que tocar flauta.” (A16)

“A AEC que gosto menos é Música, porque é um bocado “chata” e eu não sei tocar muito bem flauta.” (A13).

Como podemos constatar, nas formulações dos alunos verifica-se que o perfil do professor é um fator determinante para o sucesso na realização das tarefas e para a forma como encaram as AEC. Verifica-se ainda que as aulas de Música ou de Apoio ao Estudo são desenvolvidas de forma “rotineira”, sempre com recurso ao mesmo tipo de tarefas ou de materiais, o que afeta a qualidade das mesmas e, consequentemente, a motivação dos alunos.

3.5.4. As AEC e as áreas curriculares

O carácter eminentemente lúdico das AEC é, muitas vezes, motivo de “inveja” dos professores titulares de turma que, nas suas aulas, consideram que os alunos têm que trabalhar mais. Por outro lado, os monitores das AEC, que na sua maioria são professores do 1ºciclo, queixam-se que as aulas não podem ser tão lúdicas que os impeçam de dar a “matéria”, de cumprir o programa. Conscientes desta dualidade, porque a conhecemos como professora titular e como Coordenadora de Estabelecimento, pretendemos conhecer a visão dos alunos sobre este aspeto, tentando descobrir, nas suas formulações, argumentos que distingam as AEC das aulas curriculares. Após análise das respostas à questão: **Encontras alguma diferença entre as aulas das AEC e as outras?** – Obtivemos os resultados que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 14 – As áreas curriculares e as AEC.

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Nº de referências
Visão dos alunos sobre as AEC	Existem diferenças entre as AEC e as outras aulas?	Não	6
		Sim	13

Como se observa da leitura do quadro, a maioria dos alunos encontra diferenças entre as AEC e as aulas curriculares; porém só um aluno referiu o desenvolvimento das aulas, dez alunos apontaram os professores e dois referiram o tempo de duração das aulas, o aspecto lúdico não surgiu como factor de distinção.

O aluno A8 foi o único que referiu diferenças entre as aulas das AEC e as aulas curriculares afirmando: “Sim, a diferença é que as aulas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática são mais cansativas que as outras.” (A8)

Dois participantes referiram que as diferenças se relacionam com o tempo de duração das aulas referindo:

“Encontro o tempo das AEC é pouco.” (A3)

“Sim, a diferença é que as AEC têm menos tempo.” (A14)

Os restantes participantes que responderam sim assinalaram o facto de os professores serem diferentes nas várias AEC, enquanto nas aulas curriculares o professor é sempre o mesmo, aludindo ao regime de monodocência do 1º ciclo.

“Sim cada uma tem professores diferentes.” (A2)

“Sim, a diferença é que é só uma pessoa para Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa e nas AEC há um professor para cada uma.” (A7)

“A diferença que vejo é que nas AEC são muitos professores todos diferentes e as outras é um professor para várias disciplinas.” (A12)

“Sim as aulas são dadas só por uma professora e as AEC têm professores diferentes.” (A19)

“Todas são diferentes, porque os professores são diferentes.” (A15)

“Sim temos professores diferentes e aprendemos coisas diferentes,” (A17), (A18)

Relativamente aos seis discentes que referiram que não encontravam diferenças entre as AEC e as aulas curriculares, dois limitaram-se a dizer que não encontravam diferenças. Quatro participantes referiram razões para não detetarem diferenças:

“Não existem diferenças, são todas boas atividades.” (A5)

“Não encontro diferenças comparadas são todas iguais na educação.” (A9)

“Não noto diferenças gosto de todas as aulas.” (A11)

“Não encontro diferenças, adoro todas as aulas e não desgosto de nenhuma.” (A16)

De uma forma global, podemos considerar que, apesar de o aspeto lúdico não aparecer referido de forma explícita nas formulações dos discentes, ele se encontra presente tanto nas AEC como nas áreas curriculares, pois, em todas as formulações, quer sob este aspeto quer sob outros, os alunos referem que gostam das aulas e que as mesmas são fixas e divertidas. As diferenças apontadas assentam em aspetos formais, de organização e não ao nível do desenvolvimento das mesmas. Podemos concluir que a vertente lúdica está presente tanto nas AEC como nas áreas curriculares, apesar de alguns discentes apontarem as aulas curriculares como mais “cansativas”, a visão que prevalece é que tanto umas como outras se desenrolam em ambientes aprazíveis e a visão dos alunos sobre a escola é positiva.

3.5.5. Tempo de permanência na escola

Um aspeto que provoca críticas à implementação da Escola a Tempo Inteiro, de um modo geral, e das AEC em particular, é o que se relaciona com o “excessivo” tempo em que os discentes permanecem na escola. Conscientes de que a visão dos alunos nem sempre é coincidente com a visão dos adultos, colocamos aos participantes a questão: **“Consideras que o tempo que estás na escola é...”**

A formulação da questão permitindo respostas abertas foi intencional, pois pretendíamos não só conhecer a opinião dos discentes relativamente à quantidade de tempo que passam na escola, mas também a aspetos relacionados com a qualidade desse tempo. Curiosamente os participantes referiram-se exclusivamente à quantidade de tempo.

Quadro15 - Tempo de permanência na escola.

Adequado	Suficiente	Necessário	Normal	Muito	Pouco
5	5	1	2	2	4

Como se pode constatar, só dois discentes consideram que o tempo de permanência na escola é excessivo, a maioria (13), apesar de referir diferentes formulações, considera que o tempo na escola é adequado, suficiente, normal ou ainda necessário. De salientar que 4 participantes consideram que o tempo de escola é pouco. Na questão seguinte, este aspeto é abordado nas sugestões de alterações nas AEC.

3.5.6. Sugestões de Melhoria nas AEC

Com o objetivo de confirmar os dados recolhidos nas questões anteriores, colocamos aos discentes uma pergunta aberta onde poderiam indicar as sugestões que gostariam de ver implementadas nas AEC. Feita a análise das respostas constatamos que nove participantes referem que não alteravam nada dizendo:

“Não alterava nada, porque estão bem com estão.” (A2, A5, A9, A15, A16,A18)

“Não alterava nada porque em todas as AEC aprendemos muito.” (A4)

“Nada, porque eu gosto de tudo.” (A10,A11)

Dos dezanove participantes, oito referiram alterações relativas ao tempo de duração das AEC (cada AEC tem a duração de 45minutos), ou o número de AEC por dia (duas).

“Alterava o tempo do Inglês e da Educação Física, para ter mais tempo nestas AEC.”

“Alterava o tempo, é pouco tempo de AEC.” (A3)

“Tínhamos mais tempo para o Apoio ao Estudo.”

“Alterava, é que são só duas AEC por dia.” (A7, A8)

“As horas, eu aumentava as horas das AEC.” (A12)

“Se pudesse mudava o tempo para mais.” (A14,A1)

Os dados recolhidos confirmam que os alunos gostam de participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular, pois as sugestões que fazem vão no sentido ou de não alterar nada, ou de aumentar o tempo de duração das mesmas.

Dois participantes sugerem alterações relacionadas com a diversificação de atividades, ou ainda com a introdução de outras tarefas ou de novos materiais referindo:

“Eu arranjava mais materiais para as aulas de Educação Física.” (A19)

“Está tudo bem assim, mas se eu pudesse gostava de tocar bateria nas aulas de Música.”
(A13)

A última formulação é particularmente interessante, pois o aluno reconhece que o ensino deveria estar adequado aos interesses dos discentes. Constatamos que a Música é uma das AEC que regista o número menos elevado de preferências, provavelmente devido ao facto de todos os alunos terem que aprender a tocar flauta, não sendo permitida a aprendizagem de outro instrumento, e ainda ao elevado grau de exigência na execução desta competência, o que gera nos alunos que não a dominam, um sentimento de fracasso gerador de “insucesso” e de abandono. Um dos participantes sugere como mudança a substituição do professor desta área referindo:

“Sim, mudava o professor de Música, está sempre a falar e assim não aprendemos nada.” (A1)

Mais uma vez constatamos que os discentes reconhecem que o perfil do professor é determinante para o sucesso das aprendizagens e que as mesmas se realizam de forma ativa, em que o aluno desempenha um papel importante, pois “quando o professor fala” o tempo passa e “não aprendemos nada.” O mesmo aluno, acerca da Educação Física, refere: “Prefiro a Educação Física, gosto de fazer desporto e o professor é fixe.” Como podemos verificar, as crianças possuem um “juízo discricionário” comparando a postura dos professores, emitindo juízos de valores e sugerindo alterações.

Em síntese

De uma forma global, podemos considerar que os participantes revelaram uma vivência muito positiva da escola, em geral, e das Atividades de Enriquecimento Curricular, em particular, demonstrando que gostam das AEC, considerando que o tempo de permanência na escola é adequado e que as atividades decorrem essencialmente com valorização da vertente lúdica.

O fato de, na escola onde decorreu o estudo, as AEC se implementarem de forma flexibilizada, transformando o facultativo em “obrigatório”, não é percebido pelos discentes como razão para a frequência. Os participantes apontam como fatores importantes, na sua adesão a este tipo de atividades, os que se relacionam com o contributo que as mesmas poderão ter no seu percurso formativo, ou ainda os que se relacionam com a vertente lúdica. Termos como interessantes, importantes ou divertidas são os mais utilizados pelos discentes para classificar as AEC.

A AEC preferida é claramente a Educação Física, pelo tipo de atividades que proporciona e que os discentes consideram interessantes, divertidas ou fixas. A esta preferência estão ainda associados fatores relacionados com o perfil do professor e com o local de realização (ao ar livre) das atividades.

Relativamente ao Inglês, podemos detetar nas referências dos participantes que os mesmos lhe atribuem um papel formativo, considerando que o bom desempenho nesta área contribuirá para o sucesso no futuro.

No que diz respeito ao Apoio ao Estudo, verifica-se que as aulas decorrem essencialmente no treino e utilização do computador Magalhães e que, apesar dos discentes se referirem a aulas divertidas, a insistência na utilização e a falta de computador por parte de alguns alunos (porque não o trazem, ou já se estragaram) são consideradas como fatores desmotivadores.

Em relação à Música, contrariamente ao que a nossa visão de adultos considerava, a desmotivação e rejeição por esta área está essencialmente relacionada com o carácter de exigência, com o grau de dificuldade que os discentes lhe atribuem e ainda com o perfil do professor.

Quando solicitada a comparação entre as aulas das AEC e as aulas curriculares, as diferenças apontadas pelos participantes relacionam-se com o facto de as aulas curriculares serem desenvolvidas sempre pelo mesmo professor, e as aulas das AEC serem desenvolvidas por professores diferentes. Referem ainda diferenças relacionadas com a duração, considerando que as aulas das AEC duram pouco tempo e as aulas curriculares muito. Um participante considera que as aulas curriculares são mais cansativas, tendo esta sido a única referência ao tipo de atividades realizadas, o que poderá indiciar que a componente lúdica se encontra presente tanto nas aulas das AEC como nas aulas curriculares, uma vez que não foi referida como diferença substancial pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado a partir da voz dos discentes do 1º CEB, com o intuito de apurar as concepções sobre a escola, os professores e as Atividades de Enriquecimento Curricular. Importa agora fazer um balanço do trabalho realizado.

Consideramos que este foi mais um pequeno passo dado na auscultação da voz dos alunos, aspeto ainda pouco presente nas instituições educativas e pouco explorado nas investigações educativas.

Neste estudo “ouvimos” 19 alunos do 4ºano, a partir dos seus desenhos e das suas produções escritas, sobre temáticas diversificadas mas “globalizantes” da sua vivência escolar.

Pode-se considerar que as opções teórico-metodológicas que nortearam este estudo se mostraram bastante adequadas para a consecução dos objetivos propostos. A estratégia usada na recolha de dados, realizada a partir, como já referimos, das produções escritas, possibilitou a redução do tempo tanto da investigadora como dos participantes, permitindo ainda a reflexão dos discentes sobre aspetos relacionados com o seu quotidiano e sobre os quais não estão habituados a refletir, contribuindo deste modo para o “autoconhecimento”. Simultaneamente, a metodologia usada permitiu a recolha de informações pertinentes sem grandes “divagações”, uma vez que, ao escrever, os discentes se “limitavam” ao essencial.

Retomando as questões de investigação, os dados recolhidos apontam para uma visão muito positiva da escola, dos professores e das AEC.

Relativamente à escola, ela é vista pelos discentes como um local de aprendizagem valorizando o seu papel formativo, e encarando-a ainda como espaço de interação social, onde as práticas colaborativas, como o trabalho de grupo e o trabalho de pares, no que se refere às metodologias de trabalho, assumem a preferência dos participantes.

Relativamente à visão da profissão docente, os discentes referem a existência de duas categorias antagónicas de professores, os “bons” e os “maus”, atribuindo características a uns e a outros. Percecionam a profissão docente como uma profissão importante e exigente, valorizando, além da competência técnica dos docentes, a exigência, mas não em demasia, e o “cuidado”, a preocupação que os docentes revelam pelo bem-estar dos alunos.

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, ele é definido como um “labirinto” ou ainda como os “níveis de um jogo”, onde as aquisições se vão complexificando progressivamente. Revelam ainda uma consciência pedagógica

identificando fatores como a atenção, a motivação, a recompensa, ou o elogio como potenciadores do sucesso. O perfil do professor e o clima da sala de aula são também referidos neste domínio como fatores determinantes no sucesso e motivação dos alunos, como referem Day (2004), Amado (2007), e Teixeira (2010).

Apontam como fatores desmotivadores a dificuldade de algumas disciplinas, o carácter rotineiro de algumas tarefas e o insucesso associado quer à realização de tarefas quer aos resultados obtidos. Revelam preocupação com a preparação para o futuro e com a avaliação, quer sejam os “testes” ou as “provas de aferição”.

Relativamente às AEC, constatamos que os alunos gostam de as frequentar, pois as consideram interessantes, importantes e divertidas. Este último aspeto remete-nos para a componente lúdica que nos parece bastante presente nas atividades propostas. O tempo de permanência na escola é referido pela maioria como adequado, necessário ou razoável, havendo ainda alunos que o consideram insuficiente. A Área preferida, tanto para lecionar como para frequentar, é a Educação Física, área à qual está, na opinião dos discentes, mais associada a vertente lúdica, referindo ainda fatores como o facto de se realizar ao ar livre e o professor ser “fixe”.

As aulas de Apoio ao Estudo são utilizadas para exploração e treino do computador Magalhães, o que não agrada a todos os alunos, pois alguns colegas não o trazem.

Ao compararem as aulas curriculares e as AEC, as diferenças residem no tempo de duração e no facto de terem professores diferentes. No entanto, um aluno referiu que as aulas curriculares são mais cansativas. Esta constatação indicia que a componente lúdica está presente quer num formato, quer noutro.

Como sugestões de mudança, os discentes apontam fatores que se relacionam essencialmente com o espaço de “recreio”, reivindicando melhores condições físicas e ainda mais e maiores recreios, o que nos leva a concluir que este é um espaço e um tempo ao qual os alunos atribuem grande importância.

Conscientes, tal como refere Esteves (2008), que as metodologias qualitativas são favoráveis à captação da subjetividade mas os resultados só são válidos naquele contexto, não sendo generalizáveis ou conclusivos a outros contextos, considerando ainda que este é um estudo de natureza exploratória, realizado na prática por um prático, os dados recolhidos e as “conclusões” apresentadas visam essencialmente a exploração de temas que poderão vir a ser objeto de uma investigação mais aprofundada.

Devido ao caráter interpretativo e descritivo do nosso estudo, os dados recolhidos analisados e apresentados não podem ser generalizados a outros contextos; porém poderão abrir caminhos a investigações futuras assentes na auscultação da voz dos alunos, em geral, e nos alunos do 1º CEB, em particular.

Seria interessante ouvir outros alunos sobre estes temas ou ainda sobre as Tecnologias de Comunicação e de Informação com ênfase na utilização dos quadros Interativos ou ainda do computador Magalhães, nas escolas do 1º CEB. Seria também importante desenvolver esta abordagem da voz do aluno em articulação com os professores, pois pode-se potenciar sugestões de melhoria, à semelhança do trabalho realizado por Rudduck e Fletcher (2004), em Inglaterra.

Não queremos deixar de sublinhar que, ao longo do nosso estudo, constatamos a competência das crianças para refletir sobre o seu quotidiano, sobre as interações pedagógicas e as características do seu ambiente educativo formulando opiniões e apresentando sugestões de mudança.

Como refere Oliveira-Formosinho (2008:91), a escuta das crianças tem um potencial transformador: “Transformação em contextos de interação e escuta, de participação, de mais aprendizagem e desenvolvimento, de maior prazer. Portanto, ouvir as crianças, não é apenas possível mas necessário”.

Tal não é, nem será fácil, quer pela falta de tempo dos professores para realizar este tipo de trabalho, devido ao aumento de solicitações com que são confrontados, quer, como refere Amado (2007:136), pela “grande relutância em aceitar ouvir a criança e o adolescente, sobretudo quando os seus comportamentos não vão de encontro aos valores e atitudes esperadas pelas gerações mais velhas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. (2003). Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) p. 13 a 24.
- AMADO, J. (2007). A Voz do Aluno: Um Desafio e Um Potencial Transformador. *Revista Arquipélago* p. 117-142. Universidade dos Açores.
- ARAÚJO, M. J. (2010), Apontamentos recolhidos no *Congresso sobre a escola a tempo inteiro*, realizada na Universidade do Minho, Braga, novembro de 2010
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BARNES, B. (2000). *Understanding agency; Social theory and responsible action*. London; Sage.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar “sociológico*. Porto. Porto Editora.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVES, A. J. (1986). A investigação-ação in A. S. SILVA & J. M. PINTO (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*, (8ª ed.) Porto: *Edições Afrontamento*, pp. 251-278.
- ESTEVES, M. (2006). *Análise de Conteúdo*, in J. A. LIMA & J.A. PACHECO (org.) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA M. e SARMENTO M.J. (2008) Subjetividade e bem-estar das crianças: (In) visibilidade e voz. *Revista eletrónica de Educação*. V.2 n.2 em Google académico acedido em janeiro 2011

FERREIRA. I.(2010) Apontamentos recolhidos no Congresso sobre a escola a tempo inteiro, realizada na Universidade do Minho, Braga, novembro de 2010

FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, pp. 64-66.

FLORES, M. A (2003). Dilemas e Desafios na Formação de Professores in M. C. MORAES; J. A. PACHECO & M. O. EVANGELISTA (2003). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto. Porto Editora, pp. 127-160.

FLORES, M. A (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspetiva* 21 (2). Florianópolis: *Editora da UFSC*, pp.391-412.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (3ªEd.) (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

GIMENO, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

GIMENO, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (5ª Edição). Madrid: Morata.

GIMENO S. J. (1995). *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: *Vozes*.

GOODSON, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: *Vozes*

MARUJO, H. A. e NETO, L.M. (2004) *Otimismo e esperança na educação*. Lisboa. Editorial Presença

MENDES, A (2010) Apontamentos recolhidos no Congresso sobre a escola a tempo inteiro, realizada na Universidade do Minho, Braga, novembro de 2010

MOREIRA, A. F. (2000). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. in: CANDAU. Vera Maria (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.); (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. (2007). Escutar as vozes das crianças como meio de reconstrução do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas in *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. & PARASKEVA, J. M. (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, pp. 111- 115.

PACHECO, J. A. LIMA, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PALHARES J.A. (2009). Reflexões sobre o não - escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009. 22(2). pp. 53-84 Cied Universidade do Minho

PIRES, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sisífo*, Revista de Ciências de Educação Nº4Out/ dez. 2007, pp.77- 86.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

SARMENTO, M.J. (2010) Apontamentos recolhidos no Congresso sobre a escola a tempo inteiro, realizada na Universidade do Minho, Braga, novembro de 2010

SARMENTO, M.J. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Google Académico. Consultado em 26 agosto de 2010.

SARMENTO, M. J. (2002). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, J. M. CERISARA, B. Crianças e Miúdos. Portugal: ASA.

SARMENTO, M. J. (2006). Organizações Sociais e Cidadania da Infância. In: Sociologia da Infância. Braga: IEC- Universidade do Minho (documento policopiado).

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Editora Morata.

RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp.75-89.

TEIXEIRA, C., FLORES, M. A. (2010). *Experiências escolares de alunos do Ensino Secundário: Resultados de um estudo em curso. Educação e Sociedade*, 110 (31) pp. 113-134.

TEIXEIRA, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do ensino secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Despacho n.º 12591/2006 - Aprova o desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em http://www.eprep-tabua.rcts.pt/Arquivos/desp_12591_2006.pdf (Acesso: agosto, 2010)

Despacho n.º 19575/2006 - Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do 1.º Ciclo. Disponível em http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/619/despacho_19575_2006.pdf (Acesso: agosto, 2010)

CONFAP (2007). Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC. Disponível em http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio_acompanhamento_intercalar.pdf (Acesso: outubro, 2010)

CONFAP (2007). Relatório da Análise de Implementação e Recomendações. Disponível em http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf (Acesso: outubro, 2010)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). Parecer 3/2000 - Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Disponível em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2000.pdf (Acesso: outubro, 2010)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em <http://www.dren.min-edu.pt/docs/2006/despacho-orientacoes1ceb2006.pdf> (Acesso: outubro, 2011)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2004) Organização curricular e programas do Ensino Básico; <http://www.min.edu.pt> (Acesso : janeiro, 2011)

Anexo I – Guião das narrativas “Se eu fosse professor”

Como sabes, este registo é anónimo e destina-se a um projeto que pretende conhecer a tua opinião sobre a escola e sobre as A.E.C. É importante que escrevas as tuas ideias e opiniões sem qualquer receio pois não estás a ser avaliado. Obrigada!

Vou pedir-te que escrevas um texto com o título «**Se eu fosse professor**». No final faz um desenho para ilustrar o teu trabalho.

Se eu fosse professor...



Anexo II – Questionário sobre a escola

1-Completa as seguintes frases

O que gosto mais na escola _____ porque

O que gosto menos é _____ porque

Acho que a escola podia melhorar se :

Assinala com um x a tua escolha

Prefiro trabalhar:

Em grupo ☐ Individual ☐ Pares ☐ Outro ☐

Se assinalaste outro explica qual _____

Anexo III – Questionário sobre as AEC

Aprendo melhor quando

Frequento as Atividades Extra Curriculares porque _____

A A. E. C. que prefiro é _____

porque _____

As aulas são diferentes das A. E.C.? _____

Porquê?

Anexo IV – Exemplos das recolhas de dados

At

Como sabes, este registo é anónimo e destina-se a um projecto que pretende conhecer a tua opinião sobre a escola e sobre as A.E.C. É importante que escrevas as tuas ideias e opiniões sem qualquer receio pois não estás a ser avaliado. Obrigada!

Vou pedir-te que escrevas um texto com o título «Se eu fosse professor». No final faz um desenho para ilustrar o teu trabalho.

Se eu fosse professor...

Se eu fosse professora de inglês gostava de ser amiga. Porque ser professora de inglês aprendo mais línguas e os alunos não respondem mal. Se eu fosse professora deixava os brinquedos na sala mas não sempre. Porque se não gostassem mal e de pois não queriam mais nada. Para mim ser uma professora é ser amiga.



Como sabes, este registo é anónimo e destina-se a um projecto que pretende conhecer a tua opinião sobre a escola e sobre as A.E.C. É importante que escrevas as tuas ideias e opiniões sem qualquer receio pois não estás a ser avaliado. Obrigada!

Vou pedir-te que escrevas um texto com o título «Se eu fosse professor». No final faz um desenho para ilustrar o teu trabalho.

Se eu fosse professor...

Se eu fosse professor queria ser professor de ~~de~~ história porque gosto de história de Portugal e do mundo. Se eu fosse professor fazia mais trabalhos de grupo. ~~Se eu fosse~~ Se eu fosse professor seria um pouco exigente e um pouco mais porque os professores de são muito exigentes mas também não fazemos muita coisa os alunos das manhas. Ser professor é difícil. Se fosse professor queria dar aulas ~~manha~~ na 6ª e na 7ª ano. Para mim um bom professor é uma pessoa que dá a matéria e depois explica.



Por favor responde às questões com o máximo de informação possível.

Frequento as Actividades Extra Curriculares porque gosto de aprender coisas novas.

A A. E. C. que prefiro é Música

porque gosto de aprender música.

A A. E. C. que gosto menos é Aparição ao Estudo
porque é preciso de jogar computador e eu não gosto.

Encontras alguma diferença entre as aulas das AEC e as outras? Sim porque
as aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo
muito são mais cansativas do que as outras.

Se pudesses o que alteravas nas AEC?

Teria mais tempo do que a que é.

Consideras que o tempo que estás na escola é muito

Obrigada

A-1

Por favor responde às questões com o máximo de informação possível.

Frequento as Actividades Extra Curriculares porque são fixas, divertidas, interessantes e educativas.

A A. E. C. que prefiro é a Educação Física

porque gosto de fazer desporto, o professor é muito fixe e faz bem fazer desporto.

A A. E. C. que gosto menos é nenhuma

porque tenho as A.E.C. Não divertidas e não muito interessante.

Encontras alguma diferença entre as aulas das AEC e as outras? Sim, o professor de Música está sempre a falar e não trabalha com os alunos, depois não fazemos nada.

Se pudesses o que alteravas nas AEC?

Alterava o Inglês o tempo do Inglês e alterava o tempo da Educação Física para ter mais tempo nestas duas A.E.C.

Consideras que o tempo que estás na escola é adequado.

Obrigada

Completa as seguintes frases

O que gosto mais na escola é fazer trabalhos de grupo.
porque temos ideias juntas.

O que gosto menos é fazer pinturas.
porque não tenho jeito para fazer pinturas.

SE eu pudesse mudava algumas coisas na escola, por exemplo:

abandona o campo de rimento, pelo um campo de
relevo natural.

Assinala com um x a tua escolha

Prefiro trabalhar:

Em grupo ☒

Sozinho

☐ Pares

☐

Outro ☐

Se assinalaste outro explica qual _____

Aprendo melhor quando

Estou atento às explicações da minha professora.

Obrigada!

Completa as seguintes frases

O que gosto mais na escola é ter amigos
porque sem amigos fico sozinho.

O que gosto menos é copiar ^{textos} ~~textos~~ muito grandes
porque é muito cansativo.

SE eu pudesse mudava algumas coisas na escola, por exemplo:
Por mais campos de futebol; por quadros interativos,
mais materiais e mais recreios, mais tempo de recreio.

Assinala com um x a tua escolha

Prefiro trabalhar:

Em grupo ☒ Sozinho ☐ Pares ☐ Outro ☐

Se assinalaste outro explica qual _____

Aprendo melhor quando
o professor está mais divertido

Obrigada!

Anexo V – Carta aos pais

Ex. Sr. / Sra. Encarregado de Educação

Integrado no curso de Mestrado que estou a frequentar, pretendo desenvolver um projeto intitulado «Os alunos e as AEC», para o qual é fundamental a colaboração do vosso educando.

Neste projeto pretendo conhecer a opinião dos alunos sobre a escola e sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular, através da análise de registos escritos e/ou gravados sobre estes temas. Os registos serão produzidos nas aulas de Apoio ao Estudo não implicando qualquer acréscimo de tempo. Informo ainda que todos os registos são anónimos comprometendo-me a utilizá-los só para o objetivo indicado.

Solicito que preencham o destacável em anexo, autorizando os vossos educandos a participar, pois a opinião dos alunos é fundamental para conhecer e melhorar a escola.

Agradeço desde já toda a colaboração, colocando-me ao vosso dispor para prestar os esclarecimentos que considerem necessários.

Grata pela vossa colaboração,

Anabela Costa

Anexo VI – Protocolo de investigação

Protocolo de investigação

Este estudo – que se desenvolve no contexto de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho – pretende conhecer o pensamento dos alunos sobre a escola e, em especial, sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Este projeto centra-se na análise de narrativas produzidas pelos alunos com o objetivo de nelas identificar aspetos positivos e negativos e de melhor compreender a perspetiva dos alunos no sentido de contribuir para a qualidade do ensino.

Tendo em atenção os objetivos propostos, este projeto de investigação incidirá na auscultação dos discentes, através de uma abordagem qualitativa, com recurso às narrativas produzidas por alunos do 4º ano de escolaridade. A recolha de dados será realizada em três momentos nas aulas de Apoio ao Estudo em janeiro de 2011. Os Encarregados de Educação serão informados do teor e dos objetivos da investigação para que possam, deste modo, dar o seu consentimento informado.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou pequenos excertos. No entanto, asseguramos o caráter confidencial das informações prestadas, pelo que serão atribuídos nomes fictícios aos discentes que integrarem esta investigação.

A investigadora

O Diretor do Agrupamento

Anexo VII – Matriz de análise categorial “Se eu fosse professor”

Matriz de categorização das narrativas (composições se eu fosse professor)

Dimensão	Categorias	Unidades de texto
Visão dos alunos sobre a profissão docente	Relação pedagógica/ bom professor	<p>”.. Gostava de ser amiga, para mim ser professor é ser amiga”(A1)</p> <p>“....Gostava de ser meiga tratar os alunos bem , não deixar passar das marcas”(A2)</p> <p>“...ser professor é uma profissão interessante e engraçada ...o trabalho do professor de EF é ajudar os alunos a aprender e a melhorar o bem-estar” (A3)</p> <p>“ Bom professor é o que dá a matéria e depois explica. Deve ser exigente e um bocado meigo mas exigente para os alunos não passem das marcas” (A4)</p> <p>“ Gostava de ser um professor divertido e de brincar com os alunos, mas sem os deixar passar das marcas. Para mim um bom professor tem de ser bom para os alunos sem os deixar abusar”(A5)</p> <p>“.. Meiga e exigente com os meus alunos, ajudava-os quando não sabiam alguma coisa”. (A6)</p> <p>“.. Seria meiga sem deixar passar das marcas “ (A7)</p> <p>“ ... É fixe ser professor mas exige muita concentração e é um bocado difícil. Um bom professor deve falar com os alunos, motivá-los e chamar-lhes a atenção. Eu não iria ser muito má, nem muito exigente com os alunos “. (A8)</p> <p>“ser professor é complicado os alunos do 1º ciclo falam muito e são barulhentos , os do 10º ano são mais interessantes e percebem as coisas de outra forma. Seria exigente, mas também não demais porque não gosto disso nem sequer para mim. “ Eu gosto dos professores expressivos que explicam as coisas e os alunos ficam a perceber”(A 9)</p> <p>“ Um bom professor explica aos alunos quando têm dúvidas e ajuda quando têm algum problema”.(A 10).</p> <p>“ ... ia ser divertido e muito amigo dos alunos”. (A11)</p> <p>““ :bom professor é amigo dos alunos” .(A12)</p> <p>“Um bom professor é engraçado brinca connosco , é</p>

Visão dos alunos sobre o processo Ensino/Aprendizagem		<p>como a professora.....(titular da turma) acho que é muito dedicada, acho que ela gosta de ensinar”.(A13)</p> <p>“ Mas eu não ia ser muito exigente, porque eu também não gosto de professores exigentes.</p> <p>Ser professor ´. É um trabalho muito exigente e muito importante porque dá educação aos mais pequenos” (A16)</p> <p>“ e seria fixe para os alunos e não brincar ,bater, nem passar dos carretos”(A17)</p> <p>“EU deixava passar das marcas, era amiga deles mas sem deixar abusar “(A18)</p>
	Processos de ensino/aprendizagem	<p>“ ...deixava-os brincar com plasticina, mas nem sempre porque depois habituava-os mal”(A1)</p> <p>”Ensinar bem a matéria”(A2)</p> <p>“ Começava com coisas mais fáceis e depois ensinava as mais difíceis” (A3)</p> <p>“... fazia mais trabalhos de grupo” (A4)</p> <p>“ ... Ensinar é como os níveis de um jogo começa pelo mais fácil, depois o médio, até ao mais difícil. (A5)</p> <p>“ ... Deixava-os fazer tudo o que pediam, só não deixava fazer coisas más” (A6)</p> <p>“.. Seria meiga sem deixar passar das marcas Bom professor deve ensinar bem a matéria(A7)</p> <p>“ ...motivava os alunos para o desporto” (A8)</p> <p>“.. Deixava-os brincar um pouco, mas nem sempre sem passar as marcas pois é o mais correto”(A9)</p> <p>.”.. Não serei tão exigente no principio, mas no final já vai ser mais duro”.(A10)</p> <p>“ ::e no fim das aulas deixava-os jogar futebol. Eu gostava de ter um professor que nos deixasse ir mais cedo para o intervalo”. (A11)</p> <p>“ Eu brincava com eles quando se estivessem a portar bem e quando não soubessem tinha de rever a matéria. Um bom professor tem de ser amigo dos alunos ” (A12)</p> <p>“eu fazia trabalhos de grupo e deixava os meus alunos fazerem as actividades que eles quisessem, mas não todas por exemplo pegar em cadeiras no ar, bater nos</p>

		<p>colegas”(A13)</p> <p>“ Eu mandava os meus alunos correr antes de começar as aulas a sério , deixava-os fazer coisas interessantes, as que eles mais gostassem mas não podem exagerar, pois eu não deixava”(A14)</p> <p>“ fazia dança de dois e de grupos ,pois assim todos colaboravam sobre a dança e com o professor. É difícil ser professor de dança porque para por todos juntos ao mesmo tempo a dançar é difícil” (A15)</p> <p>“ se os meus alunos se portassem bem dava-lhes uma recompensa como brincar na plasticina , uma goma...” (A16)</p> <p>“eu ensinava tudo de Matemática e tirava as dúvidas todas que tinham os alunos”(A17)</p> <p>“eu não deixava passar das marcas, era amiga deles mas sem deixar abusar, deixava jogar a bola para os meninos e para as meninas voleibol. Depois de tudo feito deixava fazer o que eles quisessem fazer”(A18)</p>
	Áreas curriculares preferidas	<p>“Professor de inglês , porque os alunos não respondiam mal” (A1)</p> <p>“...professor de história, acho interessante a história. do 10^a e do 9^a ano pois ensinava coisas mais puxadas”(A2)</p> <p>“Professor de Educação Física, do 1º e 2ºano pois esses alunos são mais calmos e desportivos”(A3)</p> <p>“ ... Professor de História, do 6º e 7º ano, porque gosto da história de Portugal e do mundo ” (A4)</p> <p>“ Professor de Educação Física, do 5º , 6º e 7º ano, porque gosto de desporto, especialmente futebol”(A5)</p> <p>“ .. Eu gostava muito de ser professora de Educação Física, pois gosto de fazer exercício, (A6)</p> <p>“ ... Adorava ser professor de Matemática” (A7)</p> <p>“... eu gostava de ser professor de Educação Física “ (A8)</p> <p>“... Gostava de ser professora de Inglês”.(A9)</p> <p>“.. Gostava de ser professor de Matemática, porque é difícil” (A10)</p> <p>“Gostava de ser professor de Educação Física do 1º ano</p>

		<p>”(A11)</p> <p>“ Gostava de ser professor de educação sexual, seria o professor mais fixe da escola”(A12)</p> <p>“ Gostava de ser professor de expressões” (A13)</p> <p>“ Gostava de ser professor de educação física , porque acho interessante”. (A14)</p> <p>“Eu gostava de ser professor de dança porque gosto de dançar”(A15)</p> <p>“ eu gostava de ser professor de teatro , porque gosto mesmo de teatro , gostava de dar aulas aos meninos do 4º ano porque têm mais jeito” (A16)</p> <p>“Eu queria ser professor de Matemática, porque assim fazia contas de vezes , de dividir de mais e de menos”(A17)</p> <p>“se eu fosse professor era de Educação Física.” (A18)</p>
	Indisciplina	<p>“ Ser professor é difícil, porque alguns alunos passam das marcas” (A4)</p> <p>“.. os alunos do 1º ciclo são muito barulhentos e faladores"</p> <p>deixava os meus alunos fazerem as actividades que eles quisessem, mas não todas por exemplo pegar em cadeiras no ar, bater nos colegas”(A13)</p> <p>“ é deixar os alunos fazerem o que querem tipo bater nos colegas, agredir os professores e muito mais , seria exigente com os alunos porque assim eles faziam tudo o que eu queria e não me desobedeciam” (A15)</p>

	Relação pedagógica/ mau professor	<p>(Mau professor “”o que trata os alunos mal, berra-lhes por se terem esquecido da matéria”(A2)</p> <p>“ ser professor é difícil, porque alguns alunos passam das marcas” (A5)</p> <p>“ Ser professor é uma profissão difícil, não é fácil lidar com os alunos” (A7)</p> <p>“...um mau professor não ensina os alunos muito bem e não os prepara bem para as fichas e coisas desse género”. (A8)</p> <p>“Um mau professor é mau para os alunos, não se preocupa com eles” (A12)</p> <p>“ eu acho que ser professor é difícil têm de estar sempre a « berrar» embora berrem com razão” (A13)</p> <p>“ Ser mau professor é deixar os alunos fazerem o que querem tipo bater nos colegas, agredir os professores e muito mais” (A15)</p> <p>“Ser mau professor era não ensinar nada e dava as fichas de avaliação sem dizer nada e sem tirar as dúvidas que tinham”(A17)</p> <p>“ para mim ser mau professor é deixar fazer o que eles quiserem”(A18)</p>
	Mudanças na escola	<p>“ Para melhorar a escola fazia um parque e reforçava as redes” (A16)</p>
	Aluno ideal	<p>do 1º e 2ºano pois esses alunos são mais calmos e desportivos”(A3)</p> <p>“1º ano pois os alunos são mais silenciosos”.(A6)</p> <p>“!2º ano adorava ter alunos esperto , porque lhes dava exercícios difíceis”(A7)</p> <p>“ser professor é complicado os alunos do 1º ciclo fala muito e são barulhentos , os do 10º ano são mais interessantes e percebem as coisas de outra forma”(A9)</p> <p>“. Deixava-os brincar um pouco , mas nem sempre sem passar as marcas pois é o mais correto”(A9)</p>
	Direitos	<p>“ A aprendizagem é um direito que cada pessoa tem” (A7)</p>

	Preocupação com a avaliação	<p>“...preparava-os bem para os exames nacionais”(A7)</p> <p>“... e não os prepara bem para as fichas e coisas desse género”. (A8)</p> <p>“ e dava as fichas de avaliação sem dizer nada e sem tirar as dúvidas que tinham”(A17)</p>
	Preocupação com o clima da sala de aula	<p>“...Não iria deixar que andassem zangados porque isso iria causar problemas entre os alunos”. (A8)</p>
	Organização do trabalho	<p>“...fazia mais trabalhos de grupo” (A4)“... e também fazia muitos trabalhos de grupo pois eu gosto disso”. (A9)”</p> <p>. Eu gostava de ter um professor que nos deixasse ir mais cedo para o intervalo”. (A11)</p>

Anexo VIII – Matriz de análise categorial sobre a escola

Dimensão	Categorias	Unidades de texto
Visão dos alunos sobre a escola	O que gosto mais na escola	<p>“ O que gosto mais na escola é ler, porque assim sei as palavras” (A1)</p> <p>“ O que gosto mais é das professoras, porque me dou bem com elas e gosto de conviver com elas” (A2)</p> <p>“ O que gosto mais é a língua portuguesa, porque é amais fácil e divertida” (A3)</p> <p>“ O que gosto mais é Estudo do Meio, é a minha área preferida, gosto de fazer experiências”(A 4)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é de ter amigos” (A5)</p> <p>“O que gosto mais na escola é as aulas, porque aprendo mais” (A6)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é matemática, adoro números” (A7)</p> <p>“ O que gosto mais é Estudo do Meio, porque é uma disciplina que eu gosto é interessante” (A8)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é a Língua Portuguesa, porque me divirto com ela, embora “deia” erros e posso usar a imaginação” (A 9)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é a matemática porque sou bom” (A10)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é de fazer trabalhos de grupo, porque reunimos ideias juntos” (A11)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é o recreio, porque eu posso brincar livremente” (A12)</p> <p>“ O que gosto mais é de matemática porque é muito “castiço” (A13)</p> <p>“ O que gosto mais é de estar com os meus colegas na sala de aulas, eles ajudam-me são muito criativos e fazem-me rir”(A14)</p> <p>“ O que gosto mais na é das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, porque são as disciplinas que eu preciso mais de praticar”(A 15)</p> <p>“ O que gosto mais na escola é Língua Portuguesa e de Estudo do Meio. Língua portuguesa tem teatro e mais</p>

		<p>coisas e Estudo do Meio é sobre plantas e mais coisas que eu gosto de aprender” (A16)</p> <p>“ O que gosto mais é de estudar, porque nós podemos aprender e aprender a estudar” (A17)</p> <p>“ O que gosto mais é de matemática, porque assim aprendo a fazer contas” (A18)</p> <p>“ O que gosto mais é de descobrir coisas novas, porque gosto de aprender” (A19)</p>
	O que gosto menos	<p>“ O que gosto menos é de matemática, porque tiro não satisfaz” (A1)</p> <p>“ O que gosto menos é do recreio porque gosto de estar na sala a trabalhar”(A2)</p> <p>“ O que gosto menos é da matemática, porque tiro más notas” (A3)</p> <p>“ O que gosto menos é das casas de banho, às vezes têm rolos de papel dentro da sanita e papel no chão”(A 4)</p> <p>“ O que gosto menos é de copiar textos grandes, porque é muito cansativo”(A 5)</p> <p>“ O que gosto menos é de Língua Portuguesa, detesto fazer textos” (A6)</p> <p>“ O que gosto menos é Língua Portuguesa, porque é mais difícil” (A 7)</p> <p>“O que gosto menos é Matemática porque não gosto muito de problemas”(A 8)</p> <p>“ O que gosto menos é a Matemática porque é a área mais difícil”(A 9)</p> <p>“ O que gosto menos é a língua Portuguesa, porque não sou muito bom” (A10)</p> <p>“ O que gosto menos é de fazer pinturas, porque tenho pouco jeito para as pinturas”(A11)</p> <p>” O que gosto menos é da cantina porque nos obrigam a comer tudo “ (A 12)</p> <p>“ O que gosto menos é de Português porque não é tão engraçado”(A13)</p> <p>“ O que gosto menos é de ver os meninos a não respeitar as funcionárias, deitam lixo no chão e não o apanham “. (A14)</p> <p>“ As que gosto menos são as aulas de Estudo do Meio,,</p>

		<p>porque eu não gosto muito” (A15)</p> <p>“ O que gosto menos é Matemática, porque é a que sei menos e não gosto muito “(A 16)</p> <p>“ O que gosto menos é Matemática, temos de medir o comprimento da janela, do portão...” (A17)</p> <p>“ O que gosto menos é de Estudo do Meio, são coisas muito difíceis” (A18)</p> <p>“ O que gosto menos é de copiar coisas do quadro , porque é uma” seca” e canso -me” A19)</p>
	Mudanças	<p>“Mudava a escola porque assim chegava mais cedo e o campo de jogos pois queria-o maior”(A1)</p> <p>“ Pintava as grades da escola de azul, pintava as paredes da sala de amarelo, plantava mais árvores, metia balizas novas no campo, punha” pneus” novos para a escola ficar mais bonita”(A2)</p> <p>“Eu mudava os recreios, punha-os mais longos”(A 3)</p> <p>“ Eu limpava as casas de banho para não ficarem com lixo e apanhava o lixo do recreio” (A4)</p> <p>” Por mais campos de futebol, por quadros interactivos, mais materiais, mais recreios, mais tempo de recreio 8 reforçando) “(A5)</p> <p>“ Mudava a cor das paredes e mudava as horas das aulas e dos recreios, para terem recreios maiores” (A6)</p> <p>“ Punha um campo coberto e quadros interactivos” (A7))</p> <p>“ Mudava as portas, as janelas, as paredes e a mesa da professora” (A8)</p> <p>“ Fazia um parque para as meninas, obras nas casas de banho, punha quadros interactivos nas salas e fazia um campo de basquetebol fora do campo de futebol” (A9)</p> <p>“ Quadros interactivos, arranjar o chão das salas”(A 10)</p> <p>“ Mudava o campo de cimento por um campo de relva natural” (A 11)</p> <p>“ Mudava o campo de jogos punha-o maior”(A 12)</p> <p>“ Mudava algumas regras e mais actividades”(A13)</p> <p>“ Mudava o campo de jogos, gostava de um maior”(A 14)</p> <p>“ Punha tipo um parque na erva, punha o campo de futebol</p>

		<p>em erva” (A15)</p> <p>“ eu mudava o recreio e o campo de futebol, no recreio punha um “park” e o campo de futebol almofadado” (A16)</p> <p>“ Eu mudava o Estudo do Meio porque não gosto desta disciplina” (A17)</p> <p>“Eu mudava as janelas e o portão”(A 18)</p> <p>” as mudanças eram, por um chão novo nas salas, por umas redes novas nas balizas, novas bancas. Plantas, flores árvores e fazer um” park”(A19)</p>
	Métodos de trabalho	<p>“Em grupo” (A1)</p> <p>“Em pares”(A2)</p> <p>“ Em grupo e sozinho”(A3)</p> <p>Em grupo ”(A 4)</p> <p>Em grupo ”(A 5)</p> <p>“Em pares” (A 6)</p> <p>“ Em pares” (A7)</p> <p>“ Em grupo”(A 8)</p> <p>“ Em Grupo e em pares” (A9)</p> <p>“ Em grupo” (A10)</p> <p>“Em grupo” (a11)</p> <p>“Em grupo”(A 12)</p> <p>2 Em grupo” (A13)</p> <p>“ Em grupo “(A 14)</p> <p>“Em pares” (A15)</p> <p>“Em grupo” (A16)</p> <p>“ Em pares” (A 17)</p> <p>“ Em pares” (A 18)</p> <p>“ Com a turma toda”</p>
	Factores que potenciam a aprendizagem	<p>“Aprendo melhor quando estou atenta nas aulas e quando trago os óculos” (A1)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estudo e tiro as minhas dúvidas” (A2)</p>

		<p>“ Aprendo melhor quando estou atenta” (A3)</p> <p>“ Aprendo melhor quando a professora nos explica a matéria” pai” mil vezes” (A4)</p> <p>“ Aprendo melhor quando a professora está mais divertida” (A5)</p> <p>“ Aprendo melhor quando a minha professora me explica a matéria” (A6)</p> <p>“ Aprendo melhor quando a minha professora ensina bem a matéria” (A7)</p> <p>“Aprendo melhor quando estou atento” (A8)</p> <p>“ Aprendo melhor quando não irrita a professora para não berrar”(A9)</p> <p>“ Aprendo melhor quando percebo a matéria”(A10)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou atento às explicações da minha professora” (A11)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou atento às explicações da minha professora”(A12)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou mais atento”(A13)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou mais atento” (A14)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou atento “ (A15)</p> <p>“ Aprendo melhor quando estou feliz” (A !6)</p> <p>“ A Professora Ensina as coisas importantes da natureza “ (A17)</p> <p>“Aprendo melhor quando estou sozinho”(A 18)</p> <p>“ Aprendo melhor quando está sol, todos estamos alegres e eu balanço na cadeira” (A19)</p>
	Insucesso como factor desmotivador	<p>“ O que gosto menos é de matemática, porque tiro não satisfaz” (A1)</p> <p>“ O que gosto menos é da matemática, porque tiro más notas” (A3)</p> <p>O que gosto menos é Matemática, porque é a que sei menos e não gosto muito “(A16)</p>

Anexo IX – Matriz de análise categorial sobre as AEC

Dimensões	Categorias	Unidades de texto
Visão dos alunos sobre as AEC	O que valorizam Razões da frequência	<p>“São fixes divertidas, interessantes e educativas”.(A1)</p> <p>“Gosto de participar em tudo” (A2)</p> <p>“ Acho estas actividades importantes para evoluir e aprender cada vez mais” (A3)</p> <p>“”Acho as AEC muito interessantes, muito divertidas, muito importantes para a nossa aprendizagem”.(A4)</p> <p>“ ::Porque gosto de aprender sempre mais e são divertidas” (A5).</p> <p>“ Eu gosto das aulas extra curriculares, do Inglês do Apoio ao Estudo e da Música”(A6)</p> <p>“ Gosto e os meus pais dizem para eu ir”(A7)</p> <p>“ Gosto de aprender coisas novas”(A8)</p> <p>“ São muito divertidas”(A9)</p> <p>“ Frequento as AEC porque assim posso aprender mais”. (A10)</p> <p>“ Frequento as AEC porque assim tenho oportunidade de aprender mais”(A11)</p> <p>“As Actividades ajudam-me, aprendo mais” (A12)</p> <p>“ Frequento as AEC para aprender mais” (A13)</p> <p>“São divertidas e fazem com que nós aprendemos Música, Inglês e os jogos que existem na Educação Física”(A14)</p> <p>“ São divertidas e muito fixes” (A15)</p> <p>“ São fixes, os professores deixam fazer o que nós queremos” (A16)</p> <p>“ Frequento as AEC porque gosto dessas aulas e podemos aprender Inglês, Música, Educação Física, Apoio ao Estudo e isso enriquece a nossa aprendizagem, É por isso que frequento as AEC. “ (A17)</p> <p>“ São muito interessantes, divirto-me e aprendo muitas coisas que não sabia” (A18)</p> <p>“ São melhores para os meus conhecimentos e são divertidas”</p>

		(A19)
		<p>“ Educação Física, porque gosto de fazer desporto, faz bem fazer desporto e o professor é fixe”(A1)</p> <p>“Educação Física, porque gosto de praticar desporto” (A2)</p> <p>“Educação Física, acho importante e é muito divertida” (A3)</p> <p>” Educação Física, gosto muito de correr de saltar e de fazer jogos” (A4)</p> <p>“ A AEC que prefiro é Educação Física, Gosto de desporto e o professor é fixe”(A5)</p> <p>“ Educação Física, são aulas divertidas e educativas para a saúde” (A6)</p> <p>Educação Física; porque é ao ar livre e eu gosto de fazer desporto”(A7)</p> <p>“ Música, gosto de aprender música” (A8)</p> <p>“ Não consigo escolher são muito iguais” (A9)</p> <p>“ Educação Física, porque assim quando for grande já estou treinada”(A10)</p> <p>“ A Educação física porque gosto de praticar exercícios ao ar livre” (A11)</p> <p>“Inglês é fixe e ajuda-me no futuro”(A 12)</p> <p>““ Educação Física, por ser lá fora (A13)</p> <p>Educação Física, porque é divertida e aprendem - se muitos jogos divertidos”: (A14)</p> <p>“ Não consigo escolher nenhuma, porque ensinam todas coisas diferentes” (A15)</p> <p>“ A AEC que prefiro é a Educação Física e Matemática, porque na aula de Educação Física, porque brincamos á bola e da matemática porque gosto de fazer contas”(A16)</p> <p>“ Prefiro a Educação Física, porque posso descontraír e divertir-me, também gosto de Inglês porque aprendo muito”(A 17)</p> <p>“ Prefiro a Educação Física, porque faço desporto, divirto-me e faço coisas que eu não sabia”(A18)</p> <p>“ A AEC que prefiro é Educação Física porque gosto de desporto e o professor ensina bem” (A19)</p>
		<p>“ Nenhuma, pois as AEC são muito divertidas e interessantes”(A1)</p>

		<p>“ Nenhuma, eu gosto de todas e empenho-me”(A2)</p> <p>“Nenhuma, porque a Educação Física é fixe, a música é interessante, o inglês é divertido e o Apoio ao Estudo é só brincadeira” (A3)</p> <p>“Apoio ao estudo, muitos meninos não trazem o Magalhães e depois os outros meninos ficam a olhar e também querem jogar e não podem” (A4)</p> <p>“ Nenhuma, gosto de Educação Física porque é fixe, de inglês porque é uma actividade boa , de Apoio ao Estudo porque é divertido e de Música porque gosto de tocar flauta”(A5)</p> <p>“ A AEC que gosto menos, é Música, não gosto muito do professor” (A6)”</p> <p>“ Educação Física; porque é ao ar livre e eu gosto de fazer desporto”(A7)</p> <p>“ Apoio ao Estudo, è preciso jogar computador e eu não gosto” (A8)</p> <p>“ Nenhuma, são todas iguais e divertidas (A9)</p> <p>“ Nenhuma, gosto de todas” (A10)</p> <p>Nenhuma, porque gosto de todas, a música é divertida porque aprendo muitas músicas e o Inglês é divertido pois aprendo outra língua” (A11)</p> <p>“ Eu não consigo escolher a AEC que gosto mais, pois são todas fixes e ajudam-me a aprender” (A12)</p> <p>“Música, porque é um bocado “chata” e eu não sei muito tocar bem flauta” (A13)</p> <p>“A AEC que gosto menos é Apoio ao Estudo, porque eu não tenho o Magalhães e a professora pede o Magalhães para o Apoio ao Estudo”. (A14)</p> <p>“ Gosto de Todas “(A 15)</p> <p>“ Gosto menos de música, porque tenho que tocar flauta” (A16)</p> <p>“ Não consigo escolher uma, gosto de todas, porque são todas interessantes” (A17)</p> <p>“ A AEC que gosto menos é música porque não gosto de cantar”(A18)</p> <p>“ Nenhuma, adoro todas e não desgosto de nenhuma”(A19)</p> <p>“ A AEC que prefiro é Educação Física porque gosto de desporto e o professor ensina bem” (A19)</p>
		<p>“ Sim mudava o professor de música, está sempre a falar e</p>

	<p>depois não fazemos nada”(A1)</p> <p>“ Sim cada uma tem professores diferentes” (A2)</p> <p>“ Encontro, o tempo de cada AEC é pouco”(A 3)</p> <p>“ Não existem diferenças são todas boas actividades” (A5)</p> <p>“ Encontro eu gosto muito da minha professora e admiro a inteligência dela, só não gosto muito de matemática porque não percebo muito ”(A&)</p> <p>“ Porque é só uma pessoa para matemática, Língua Portuguesa, Matemática e estudo do meio e nas AEC Há um professor para cada uma” (A7)</p> <p>“ Sim, porque as aulas de matemática, Língua Portuguesa e estudo do meio são mais cansativas do que as outras” (A8)</p> <p>“ Comparados, são iguais na educação” (A9)</p> <p>“ Não” (A10)</p> <p>“ Não noto diferença, gosto de todas as aulas” (A11)</p> <p>“ a diferença que noto é que nas AEC são muitos professores todos diferentes e as outras é um professor para várias disciplinas”(A12)</p> <p>“ Não vejo nenhuma diferença” (A13)</p> <p>“Sim as AEC têm menos tempo e do que as outras aulas e nas AEC , fora o Apoio ao Estudo,, são outros professores que nos ensinam as disciplinas das AEC.(A14)</p> <p>“Todas são diferentes, porque os professores são diferentes” (A15)</p> <p>“ Não, acho que não Há diferença entre as AEC e as outras aulas” (A16)</p> <p>“ Sim temos professores diferentes e aprendemos coisas diferentes na música canto e toco flauta, no Inglês aprendo linguagem e na educação física exercito” (A17)</p> <p>“ sim porque as aulas da professora são de Matemática Língua Portuguesa e Estudo do meio e as outras são de Inglês; Música, Apoio ao estudo e educação Física” (A18)</p> <p>“ Nenhuma, adoro todas e não desgosto de nenhuma”(A19)</p>
	<p>“ Alterava o tempo do inglês e da Educação física para ter mais tempo nestas AEC”(A1)</p> <p>“Nada, porque acho que estão bem com estão”(A2)</p> <p>“ O horário, é pouco tempo de AEC” (A3)</p>

		<p>“ Não porque em todas as AEC aprendemos muito” (A4)</p> <p>“ Não alterava nada”(A5)</p> <p>“ Tínhamos mais tempo para o apoio ao estudo”(A6)</p> <p>“ Alterava è que são só duas AEC por dia”(A7)</p> <p>“ Metia mais tempo do que o que é” (A8)</p> <p>“ Não alterava nada” (A9)</p> <p>“Nada, porque eu gosto de tudo”(A10)</p> <p>“ Não alterava nada, porque gosto de tudo”(A 11)</p> <p>“ as horas, aumentava as horas das AEC” (A12)</p> <p>“ Está tudo bem assim , mas se pudesse gostava de tocar bateria nas aulas de música”.(A13)</p> <p>“ Se pudesse mudava o tempo para mais” (A14)</p> <p>“ Nada” (A15)</p> <p>“ Não alterava nada”(A16)</p> <p>“ Mais tempo nas AEC” (A17)</p> <p>“ Não mudava nada acho que estão bem assim” (A18)</p> <p>“ arranjava mais material para as aulas de Educação Física “(A19)</p>
		<p>“Adequado” (A1)</p> <p>“ Adequado” (A2)</p> <p>“ Adequado” (A3)</p> <p>“ Pouco” (A4)</p> <p>“ Bom adequado” (A5)</p> <p>“Pouco”(A6)</p> <p>“Normal” (A7)</p> <p>“ Muito” (A8)</p> <p>“ Necessário”(A9)</p> <p>“ Pouco “ (A10)</p> <p>“Suficiente” (A11)</p> <p>“ Suficiente” (A12)</p> <p>“ Está bem assim” (A 13)</p>

		<p>“ Suficiente” (A14)</p> <p>“ Muito” (A15</p> <p>“ Pouco “ (A16))</p> <p>“ Suficiente” (A17)</p> <p>“ Normal” (A 18)</p> <p>“ Suficiente” (A19)</p>
--	--	---